

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TIAGO COSTA SANCHES

**PERCURSOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO
BRASIL**

**CURITIBA
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TIAGO COSTA SANCHES

PERCURSOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA
2015

Catalogação na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9^a/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sanches, Tiago Costa
Percursos da didática da história para os anos iniciais no Brasil. /
Tiago Costa Sanches. Curitiba, 2015.
163 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos
Schmidt
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – estudo e ensino – história.
2. História – estudo e ensino – didática. 3. Didática – metodologia – ensino fundamental. I. Título.

CDD 371.3

PARECER

Defesa de Tese de **Tiago Costa Sanches** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, Prof.^a Dr.^a Lana Mara de Castro Siman, Prof.^a Dr.^a Isabel Barca, Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "PERCURSOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	<i>Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt</i>	Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Marlene Rosa Cainelli	<i>Marlene Rosa Cainelli</i>	Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Lana Mara de Castro Siman	<i>Lana Mara de Castro Siman</i>	Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Isabel Barca	<i>Isabel Barca</i>	Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Ana Claudia Urban	<i>Ana Claudia Urban</i>	Aprovado

Curitiba, 30 de março de 2015

Prof.^a. Dr.^a. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

R. Gal Carneiro, 460, 1º Andar - Centro - CEP: 80.060-150 Matricula: 125750
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117



Dedico esse trabalho

A todos aqueles que acreditam na educação como possibilidade de tornar este mundo mais humano;

A toda minha família, pelo carinho;

A todos meus amigos, pelo apoio;

A Nína, por fazer parte dos meus sonhos;

Especialmente ao meu filho Pedro pelo seu sorriso que move montanhas.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar estes agradecimentos lembrando-me daqueles a quem devo minha história. Agradeço meu Pai Homero e minha Mãe Heloisa, pelo amor e carinho que fui conduzido até aqui. Agradeço a minha Irmã Jacqueline, por trilhar o mesmo caminho e por compartilhar dos mesmos ideais.

Faço aqui um agradecimento especial a minha professora e orientadora Maria Auxiliadora Schmidt por acreditar em meu trabalho, pelo carinho e atenção nos momentos mais difíceis, mas principalmente por me ensinar a amar e respeitar o conhecimento.

Nesses quatro anos dedicados a minha pesquisa de doutorado, tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas que sempre serão lembradas pelo companheirismo e apoio nos momentos de sufoco. Por isso, agradeço a amizade da professora Dolinha, dos colegas Thiago, Andressa, Eder, Lucas, Lidiane, João, Solange, Leslie, Marcelo, André, Rita, Ana Claudia, Rosi, Lilian, Adriane e Claudia.

Agradeço a sorte de ter em minha banca professoras que sempre admirei. Obrigado Lana Mara de Castro Siman, Ana Claudia Urban e Rosi Gevaerd, pela leitura atenta de meu texto de qualificação e pelas valiosas considerações, sem elas este trabalho não seria possível. Agradeço ainda as professoras Isabel Barca e Rita de Cássia dos Santos por aceitarem o convite de composição da banca de defesa. Gostaria de registrar aqui um agradecimento especial a professora Marlene Rosa Cainelli por me mostrar como “nos” professores somos importante na formação de nossos alunos.

Obrigado Nina, por acreditar e viver meus sonhos. Com você ao meu lado tenho certeza de onde quero chegar.

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores e funcionários Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Agradeço a CAPES por financiar minha pesquisa.

RESUMO

O Ensino de História nos anos iniciais é um campo de pesquisa que, apesar de apresentar nos últimos anos um crescimento quantitativo e qualitativo, necessita de uma atenção especial dos pesquisadores e professores dos anos iniciais pela forma como tem sido abordado pelos organismos do Estado. Nos percursos de constituição da Didática da História nos anos iniciais, diversas concepções de ensino-aprendizagem da História pautaram os debates sobre o tema, conferindo a esta Didática um caráter epistemológico específico. Preocupada em investigar os processos de construção do conhecimento histórico, utilizando a epistemologia específica da História, a linha de pesquisa Educação Histórica, apresenta hoje uma possibilidade de se pensar a Didática da Histórica a partir da própria ciência de referência. No entanto, considerando o exposto, o presente estudo buscou, em seu constructo teórico, explicitar as relações entre as ciências pedagógicas e a própria Ciência da História na constituição de uma didática específica da História para os anos iniciais. Atendendo esta especificidade considerou-se traçar um percurso histórico da constituição da Didática da História nos anos iniciais. O estudo contou com uma investigação empírica que, a partir da abordagem metodológica denominada Análise de Conteúdo, procurou investigar em documentos oficiais quais concepções de ensino-aprendizagem balizaram sua construção. Deste estudo teórico e das análises de documentos oficiais nacionais, voltados para o Ensino de História, pode-se verificar alguns pressupostos e significados de uma Didática da História para os anos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação histórica. Didática da história. Anos iniciais.

ABSTRACT

The teaching of History in the initial series is a research field that, despite having in recent years a quantitative and qualitative growth in research, needs special attention from researchers and teachers in the early years the way it has been approached by state agencies. Wishing to investigate the historical knowledge construction processes, using the specific epistemology of history, the conception of History Education research, today presents a possibility of thinking about the History Didactics itself from the reference science. However, the routes on which the history didactics in the early years, several learning teaching concepts of history guided the discussions on the subject conveying the Teaching a specific epistemological. Considering the above, this study aimed at its theoretical construct, explain the relationships between the pedagogical sciences and science itself of history in the formation of a specific teaching of history to the early years. Given this specificity was considered to draw a historical route of the constitution of history didactics in the early years. The study was an empirical investigation that, from the methodological approach called content analysis, we investigated in official documents which learning teaching concepts as guidelines construction. This theoretical study and analysis of the contents can be seen some assumptions and meanings of a Teaching History for the initial years

Keywords: Teaching of History. History education. History Didactics. Initial series.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS (2000 – 2010)	11
QUADRO 2 – DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA PESQUISA	68
QUADRO 3 - DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS	69
QUADRO 4- DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A ESCOLA DOS LIVROS DIDÁTICOS	70
QUADRO 5 - DIVISÃO DOS PCNS – ENSINO FUNDAMENTAL	78
QUADRO 6 - GUIA DE LIVRO DIDÁTICO (PNLD – 1997)	86
QUADRO 7 - CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS (PNLD-1996).....	87
QUADRO 8 - QUESTÕES NORTEADORAS (BRASIL/PNLD 2000/2001)	89
QUADRO 9 - CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS (PNLD-2000).....	90
QUADRO 10 - CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS (PNLD -2000).....	90
QUADRO 11 - ESTRUTURA DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE 2004.....	91
QUADRO 12 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO (PNLD 2004).....	92
QUADRO 13 - OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO (PCN)	104
QUADRO 14 - OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O SEGUNDO CICLO (PCN).....	105
QUADRO 15 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO (PCN).....	106
QUADRO 16 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA PARA O SEGUNDO CICLO (PCN).....	107
QUADRO 17 – COMPARATIVO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A DIDÁTICA ESPECÍFICA DA HISTÓRIA	21
2.1 EMBATES ENTRE A DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA ESPECÍFICA	29
2.2 A CIÊNCIA DA HISTÓRIA E SUA DIDÁTICA ESPECÍFICA.....	37
3 CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO CONHECIMENTO ENSINÁVEL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCURSO HISTÓRICO	47
3.1 A APRENDIZAGEM PAUTADA NOS PRINCÍPIOS DA MORAL CRISTÃ.....	49
3.2 A APRENDIZAGEM FUNDAMENTADA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL	52
3.3 APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA X APRENDIZAGEM DOS ESTUDOS SOCIAIS ..	58
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS (1997 – 2007).....	67
4.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)	74
4.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	81
4.3 ELEMENTOS PARA UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS	95
4.4 A RELAÇÃO CONTEÚDO FORMA PARA OS PCNs.	96
4.5 A RELAÇÃO CONTEÚDO FORMA PARA O PNLD	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
FONTES CONSULTADAS.....	156
REFERÊNCIAS	157

1 INTRODUÇÃO

Em uma nota publicada no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 21 de janeiro de 2013, intitulada “Ensino Fundamental ganha currículo mais atrativo para alunos nas Escolas de Tempo Integral”¹, o governo do Estado de São Paulo anuncia a diminuição de carga horária no ensino das disciplinas de História, Geografia e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A nova modalidade faz parte da primeira reformulação curricular que, inicialmente, seria aplicada nas escolas em tempo integral.

Nesta reformulação, os alunos dos três primeiros anos das escolas de ensino integral do ensino fundamental, da rede pública do Estado de São Paulo não terão mais aulas de História, Geografia e Ciências e, segundo a Secretaria de Educação, os horários serão preenchidos por aulas de Língua Portuguesa e Matemática. A retirada das aulas da grade curricular vale para as 297 escolas que estão no suposto programa de ensino integral, implantado a partir de 2006, e exclui as 21 escolas que não migraram para o novo modelo de ensino integral – criado em 2012 para o ensino médio e estendido para o fundamental neste ano nos Estado de São Paulo.

Segundo a Secretaria de Educação, estas disciplinas não existem “formalmente”, com carga horária estabelecida na matriz dos três primeiros anos, desde que o modelo de escolas integrais foi implementado no Estado de São Paulo. De acordo com nota divulgada pela pasta, os conteúdos destas disciplinas serão abordados de forma transversal nas disciplinas estabelecidas.

A justificativa da Secretaria da Educação para a mudança curricular está no compromisso em atender índices de qualidade internacional como afirma o então secretário de educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald “Com essa reorganização, estamos fortalecendo as condições para alcançar o objetivo de fazer com que nossa rede estadual de ensino alcance padrões internacionais de qualidade”.

Campos (2009) tenciona a dualidade das pesquisas educacionais, no

¹ <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ensino-fundamental-ganha-curriculo-mais-atrativo-para-alunos-nas-escolas-de-tempo-integral-2> - Último acesso em 17/10/15

espaço acadêmico e a pesquisa feita por instituições destacando-se o distanciamento dos objetivos das pesquisas inerentes a cada esfera.

As discussões e pesquisas sobre o Ensino de História nos anos iniciais no Brasil são escassas e tiveram início recentemente. Estas pesquisas tem anunciado um esforço dos pesquisadores da área em estabelecer uma relação entre as teorias historiográficas e o Ensino de História nos anos iniciais. Podemos elencar entre eles, algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado que evidenciam a necessidade de se investir neste campo de investigação. Um importante trabalho a ser considerado neste cenário é a dissertação de mestrado intitulada *A Noção de Tempo Histórico na Criança: um estudo sobre a noção do passado* de Sandra Regina Ferreira de Oliveira, defendida no ano de 2000, que traz ideias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. Esta pesquisa apresenta importantes resultados de investigações referentes ao processo de aprendizagem histórica de crianças.

Em sua tese de doutoramento *Educação Histórica e a Sala de Aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental* (2006), a pesquisadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira aprofunda sua investigação sobre o processo de aprendizagem histórica nos anos iniciais. A partir destas investigações o campo de pesquisa tem-se ampliado e novas teses e dissertações tem buscado compreender melhor a relação de ensino-aprendizagem da história nos anos iniciais.

Pode-se considerar ainda como importante referência para a área a tese de doutoramento de Sonia Regina Miranda defendida no ano de 2004, intitulada *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Nesta pesquisa a autora discute a construção de um saber histórico escolarizado trazendo uma nova perspectiva de investigação que influenciou e influencia diversos trabalhos na área.

Um exemplo desta influência pode ser verificada na dissertação intitulada *O Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes*, defendida em 2009 por Susana Barbosa Ribeiro Bernardo, que aborda a importância de se pensar o Ensino de História nos anos iniciais tendo como referência aspectos

da Ciência da História.

Mais recentemente, em sua investigação sobre a prática de Ensino de História no Brasil, a pesquisadora Miriã Lucia Luiz defendeu sua dissertação de mestrado (2010) com o título Que História é essa? Percursos da História Ensinada a Crianças em Escolas do Ensino Fundamental, contribuindo com reflexões sobre temas e conteúdos históricos abordados no Ensino de História nos anos iniciais.

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS (2000 – 2010)		
DATA	AUTOR	TÍTULO
2000	Sandra Regina Ferreira de Oliveira	A Noção de Tempo Histórico na Criança: um estudo sobre a noção do passado.
2004	Sonia Regina Miranda	intitulada Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais.
2006	Sandra Regina Ferreira de Oliveira	Educação Histórica e a Sala de Aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental
2009	Susana Barbosa Ribeiro Bernardo	O Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes
2010	Miriã Lucia Luiz	Que História é essa? Percursos da História Ensinada a Crianças em Escolas do Ensino Fundamental

Estes trabalhos apontam para uma crescente preocupação dos pesquisadores da área de Ensino de História em compreender os elementos que cercam o cotidiano dos professores e alunos dos anos iniciais quando se propõe a ensinar e aprender História. No entanto, não se dispõe atualmente de pesquisas que se debrucem sobre a constituição de uma Didática da História destinada especificamente para os anos iniciais.

Este aumento nas pesquisas pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do Ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil.

Aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional julgam a pesquisa acadêmica como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais, considerados mais urgentes. Assim fazem uso das pesquisas feitas por instituições com caráter de autonomia, oferecendo resultados objetivos em curto prazo, na maior parte das vezes, de acordo com encomendas definidas externamente às equipes de pesquisa, para nortear suas reformas educacionais. O que de fato está sendo problematizado neste texto é se as mudanças, tanto no contexto da elaboração das políticas, como na prática dos profissionais da educação, estão pautadas nas pesquisas de caráter acadêmico ou são consolidadas por interesses de avaliação, a partir de metas sugeridas pelos organismos de fomento internacionais.

Tomando como exemplo a reformulação proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nota-se um interesse do Estado em adequar o ensino público às exigências de organismos internacionais, evidenciando um descaso com a produção acadêmica desenvolvida pelas pesquisas realizadas na área de Ensino de História em diversas universidades e centros de pesquisas internacionais e brasileiros.

Esta problemática já se apresentava quando, a partir da participação, ainda na graduação, de um projeto de iniciação científica, denominado Educação Histórica: Iniciando Crianças na Arte do Conhecimento Histórico², percebeu-se uma grande preocupação dos professores dos anos iniciais em se trabalhar os conteúdos de português e matemática em detrimento das demais disciplinas, entre elas a de História.

Deste contato com as dificuldades encontradas pelas professoras dos anos iniciais pude desenvolver no ano de 2006 uma pesquisa de pós-graduação em Ensino de História sobre a importância da formação de conceitos históricos para o processo de aprendizagem histórica de alunos dos anos iniciais. Nesta pesquisa

² CAINELLI, Marlene. (Coord) Projeto de Pesquisa. Educação Histórica: Iniciando crianças na arte do conhecimento histórico. Londrina: UEL, 2005. Projeto concluído.

notou-se, que a dificuldade com o Ensino de História era algo corrente neste meio e que, o livro didático norteava a prática docente limitando as discussões em sala de aula e, portanto, a aprendizagem histórica dos alunos.

Estas questões levantadas durante o período de investigação propiciaram, posteriormente, uma pesquisa de mestrado sobre as ideias históricas dos professores dos anos iniciais.

O objeto de pesquisa de dissertação de mestrado³ consistiu em investigar de que forma as ideias históricas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental se apresentam na prática escolar em sala de aula. Nesse trabalho, foi percebido que professores dos anos iniciais, formados em pedagogia, apresentavam dificuldades no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, apesar de mobilizarem com facilidade as ideias prévias das crianças.

Ao contrapor a prática de sala de aula às ideias históricas dos professores, descritas em questionários aplicados, constatou-se que os professores pesquisados apresentavam pouco ou nenhum conhecimento sobre o estatuto teórico-metodológico do campo específico da história. O trabalho dos professores era iniciado com os alunos, promovendo o levantamento das ideias prévias. O conhecimento dos alunos sobre o tema a ser trabalhado era mobilizado, porém a relação prática entre o tema proposto e as informações dispostas pelos alunos não se efetivavam, servindo apenas como uma introdução motivacional.

A pesquisa de mestrado deteve-se a investigar aspectos relacionados à prática docente e suas relações com as ideias históricas dos professores. Não obstante, os resultados da investigação suscitaram novas dúvidas promovidas pelas constatações. A pesquisa nos levou a indagar o que ocasiona este tipo de prática em sala de aula? Por que o professor, apesar de inquirir sobre o conhecimento do aluno, não desenvolve suas ideias prévias? Ou seja, qual é a concepção de aprendizagem histórica que pauta esta didática presente nas aulas dos professores dos anos iniciais?

A partir dos resultados da pesquisa de mestrado realizada com professores

³ SANCHES, Tiago C. Saberes históricos de professores nas séries iniciais: Algumas Perspectivas de Ensino em Sala de Aula. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Marlene Rosa Cainelli.

dos anos iniciais percebeu-se que, apesar de os docentes em questão partirem das ideias prévias dos alunos para iniciarem suas aulas, os mesmos apresentavam dificuldade em relacionar estas ideias prévias com o conteúdo a ser trabalhado. Neste sentido, a aprendizagem histórica dos alunos não se efetivava, o que pode demonstrar certa fragilidade teórica em relação às teorias de ensino-aprendizagem específicas da História.

Pode-se destacar a partir dos resultados da pesquisa de mestrado que a concepção de aprendizagem histórica dos professores dos anos iniciais está fortemente relacionada ao conteúdo a ser ensinado e ao método, de uma didática, utilizada em sala de aula. Entretanto, estes resultados não possibilitaram ao pesquisador compreender quais elementos constituíam a concepção de aprendizagem histórica apresentada pelos professores.

Uma hipótese para a explicação desta questão partiu dos pressupostos da formação destes professores, visto que estes docentes não cursaram a graduação em História, mas em pedagogia⁴. Das questões suscitas pela minha dissertação de mestrado e da preocupação com o lugar da História como disciplina escolar e sua relação com a formação dos professores dos anos iniciais é que surgiu a hipótese norteadora desta tese.

A partir desta especificidade dos professores dos anos iniciais, a pesquisa de doutoramento objetivou, a princípio, pesquisar elementos que constituíam o processo de formação dos pedagogos como os currículos das universidades, os programas dos cursos de formação inicial e a formação dos responsáveis pelas disciplinas destinadas ao Ensino de História.

Neste sentido, pesquisar o processo de formação dos professores que atuam nos anos iniciais poderia indicar diversos elementos constituintes da concepção de aprendizagem histórica apresentada pelos professores em sua prática. Entretanto, após algumas leituras de trabalhos sobre o tema, bem como discussões em momentos de orientação, esta possibilidade apresentou uma limitação em sua execução. Tomar o processo de formação dos pedagogos como objeto de investigação traria algumas respostas para a questão iniciais, porém notou-se que nas pesquisas sobre o tema, os pesquisadores (ABUD, 2012;

⁴ Na referida pesquisa todos os professores possuíam formação em Pedagogia.

OLIVEIRA, 2003) indicavam elementos que precediam a formação docente.

A concepção de aprendizagem histórica, apresentada pelos professores dos anos iniciais em sua prática docente presente em sua formação pode ser, fruto da construção de uma didática específica para o Ensino de História nos anos iniciais. Desta feita, outra questão antecede a formação dos pedagogos, ou seja, uma questão inscrita no próprio quadro teórico-epistemológico da constituição da História como disciplina escolar no Brasil e sua presença nos anos iniciais do ensino fundamental.

A presente hipótese possibilitou levantar várias questões e possibilidades de investigação, entre as quais, optou-se em se procurar responder

QUAL O PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS NO BRASIL E, EM QUE MEDIDA, A PARTIR DESSE PERCURSO, PODE-SE FALAR DA EXISTÊNCIA E DA IMPORTÂNCIA DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA ESPECÍFICA PARA OS ANOS INICIAIS?

Instaurada enquanto objetivo geral de investigação, esta questão principal abriu a necessidade de se acolher outras questões, com o intuito de esclarecimento e aprofundamento da análise. As questões auxiliares na investigação são:

Houve um processo de construção de propostas para a Didática da História nos anos iniciais no Brasil? A partir do pressuposto da existência de propostas para a Didática da História para os anos iniciais no Brasil, como ele se caracteriza?

Quais são os elementos teóricos e epistemológicos constituintes de uma Didática da História para os anos iniciais no Brasil?

Como estes elementos teóricos e epistemológicos foram apropriados, atualmente, na construção das propostas curriculares e nos guias de livros didáticos de História para os anos iniciais?

Tendo como referência as questões enunciadas, a primeira etapa desta pesquisa de doutoramento buscou investigar a existência um corpo teórico que fundamentasse uma Didática da História dos anos iniciais, procurando elucidar como

as concepções pedagógicas estão presentes na constituição das didáticas específicas e como a própria Ciência da História está presente na constituição de uma didática específica, que é a Didática da História.

A pesquisa procurou identificar a trajetória da História como conhecimento ensinável nos anos iniciais no Brasil, a partir da análise de fontes documentais, no sentido de se verificar se essas fontes permitem afirmar a existência de referenciais teóricos pertinentes à constituição de uma Didática da História para os anos iniciais no Brasil. Da mesma forma, buscou-se analisar como foi construído o corpo teórico da Didática da História para os anos iniciais, no sentido de se analisar possíveis relações entre atuais políticas de reformas curriculares e a consolidação da História como conhecimento a ser aprendido e ensino nos anos iniciais.

Nesta etapa do trabalho foram adotados como objeto de análise os documentos oficiais nacionais, responsáveis pela construção teórica e prática, da concepção de aprendizagem histórica presente nos ambientes de formação dos professores e nos processos de efetivação destas propostas em sala de aula. Tomando os documentos oficiais como objeto de análise, realizou-se uma investigação no processo de construção das concepções de aprendizagem histórica presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 além dos documentos que foram utilizados em sua construção.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O documento não possui caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais, sendo uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino dos demais documentos produzidos com a função de orientação curricular.

Adidos aos PCNs, outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação estabelecem diretrizes para o trabalho dos professores em sala de aula. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da avaliação e distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Este programa estabelece quais serão os critérios para inscrição dos manuais didáticos, sua aprovação e, por conseguinte sua pontuação seguindo os critérios propostos. O

resultado desta seleção e avaliação é disponibilizado para as escolas e professores por meio de um Guia do Livro Didático.

Cada escola tem a chance de escolher democraticamente, dentre os livros constantes no Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

O referido programa, ao estabelecer os critérios de avaliação dos manuais didáticos, apresenta em suas orientações de escolha uma pré-estabelecida concepção de aprendizagem histórica, que deve pautar a produção dos materiais utilizados pelos professores em sala de aula. Portanto, a pesquisa propôs uma análise dos Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD) a partir do ano de 1997 estendendo-se ao ano de 2008. As análises foram realizadas em documentos oficiais produzidos a partir do ano de 1997, pois neste ano foram publicados o primeiro Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à disciplina de História para os anos iniciais, esta publicação foi entendida como um marco epistemológico no percurso de constituição de uma Didática da História para os anos iniciais.

Neste percurso investigativo é importante delimitar o procedimento metodológico adotado. Para a análise dos documentos oficiais e das produções acadêmicas a metodologia utilizada para o trabalho empírico foi fundamentada na análise de conteúdo (FRANCO, 2005). Nesta perspectiva metodológica denominada análise de conteúdo, o procedimento de pesquisa se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. A metodologia de investigação envolve três momentos distintos no trato com o documento, a análise, a interpretação e a inferência.

A partir da relação entre as análises realizadas nos documentos oficiais de orientação curricular e nos Guias de Livros Didáticos buscou-se sistematizar os elementos relativos à especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, a partir do processo de construção da concepção de aprendizagem histórica.

A pesquisa bibliográfica e empírica procurou compreender qual foi o percurso da construção epistemológica da Didática da História nos anos iniciais, no sentido de olhar a possibilidade da existência de uma meta-teoria da aprendizagem histórica nos anos iniciais.

O trabalho, assim estruturado foi dividido nos seguintes capítulos:

No capítulo dois, dada a especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, primeiramente foi necessário investigar como algumas teorias pedagógicas abordam a relação entre os fundamentos da educação e as didáticas específicas no processo de formação destes professores. Desta feita, apresenta-se, neste tópico, uma reflexão a partir de pesquisas realizadas por autores da área da educação, como Gauthier (1998) e Pimenta (2008), que discutem a formação dos docentes e suas relações com os saberes específicos de cada área.

Desta reflexão sobre os saberes específicos de cada área procurou se explicitar alguns pressupostos teóricos que fundamentam a Didática da História dos anos iniciais, a partir de discussões sobre a relação entre a didática geral e as didáticas específicas (LIBÂNEO, 2008), apontando possíveis aproximações entre esta didática específica com sua ciência de referência, a História.

Dada a importância de se pensar a didática a partir de sua própria ciência de referência, foi realizada uma discussão que nos permitiu compreender como se deu a constituição do campo da didática específica da História (BERGMANN, 1989) a partir das discussões referentes à própria epistemologia da História (RÜSEN, 2006).

No capítulo seguinte, foi realizada uma periodização do Ensino de História no Brasil a partir dos trabalhos sobre a trajetória do Ensino de História como de Bittencourt (1993; 2008), Nadai, (1993), Abud (1993; 2012), Sodré (1991), Chervel (1990), Monteiro (2007) e Schmidt (2006). Estas discussões auxiliaram na recuperação de um percurso histórico do Ensino de História, tornando possível evidenciar como algumas concepções teóricas tornaram-se presentes na constituição de uma Didática da História para os anos iniciais no Brasil.

No processo de reconstituição dos percursos de uma Didática da História para os anos iniciais, alguns aspectos teóricos e/ou metodológicos apresentaram maior efeito sobre as práticas de Ensino de História de cada período.

Nos capítulos anteriores, buscou-se explicitar, teoricamente, elementos indicativos da existência de uma Didática da História específica para os anos iniciais. Portanto, no quarto capítulo, a partir de uma análise fundamentada na perspectiva metodológica denominada Análise de Conteúdo, tomou-se como objeto de

investigação, documentos oficiais nacionais que podem ser considerados elementos norteadores de concepções ensino e aprendizagem históricas voltadas para os anos iniciais.

As análises realizadas nos documentos oficiais foram pautadas pelas discussões teóricas que precederam a investigação empírica. Para isso, a partir das especificidades da aprendizagem histórica nos anos iniciais, foi demonstrado como as influências teóricas e metodológicas, presentes na produção de documentos oficiais destinados a criar parâmetros curriculares e critérios de avaliação de livros didáticos, orientaram a constituição de uma Didática da História nos anos iniciais.

A partir das questões suscitadas nos capítulos anteriores, serão apresentadas nas considerações finais, âmbito das discussões teóricas e empíricas, algumas possibilidades de uma Didática da Histórica voltada para os anos iniciais a partir das discussões da Educação Histórica.

Atualmente, além de pesquisas realizadas no campo de investigação do Ensino de História, tem-se destacado uma perspectiva de estudo denominada Educação Histórica, desenvolvida inicialmente em países como a Inglaterra com Peter Lee (2001), Hilary Cooper (2004; 2006; 2012) e Rosalyn Ashby (2006), Canadá com Peter Seixas (1994; 1997), Portugal com Isabel Barca (2000; 2001) Marília Gago (2007) e mais recentemente no Brasil com Maria Auxiliadora Schmidt (2006; 2009; 2011; 2012), e Marlene Cainelli (2006; 2012). Essas pesquisas têm demonstrado a importância da aprendizagem histórica na formação dos nossos alunos e o papel do professor no processo de aprendizagem.

Uma prerrogativa destas pesquisas é a utilização da epistemologia específica da História nos processos investigativos, buscando nas discussões da Ciência da História a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem histórica. Estas discussões sobre aprendizagem histórica a partir da própria ciência de referência vêm sendo discutidas sistematicamente no campo da Educação Histórica, particularmente no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da Universidade Federal do Paraná desde 1997.

A perspectiva de pesquisa utilizada por estes autores busca compreender, por meio de estudos sistemáticos, as ideias históricas dos alunos e de professores, utilizando categorias da epistemologia específica da História neste processo,

possibilitando a reflexão sobre sua prática e suas próprias ideias históricas. Neste sentido, ao trabalhar com as categorias específicas da História, ao invés de categorias gerais de ensino, o professor, em contato com as pesquisas em Educação Histórica, pode vivenciar e experimentar novas perspectivas de interpretação histórica, tomando ciência do processo de produção do conhecimento histórico.

Estas pesquisas têm demonstrado a importância da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica de alunos. Esta formação, considerada histórica por estar pautada nos princípios do pensamento histórico, independe da idade dos alunos e não pode ser considerada uma disciplina transversal. Neste sentido, pode-se ponderar a decisão tomada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em retirar a disciplina de História da grade curricular dos anos iniciais, um exemplo da completa rejeição às contribuições das produções acadêmicas nas decisões políticas curriculares.

2 AS CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A DIDÁTICA ESPECÍFICA DA HISTÓRIA

O campo de pesquisa denominado Ensino de História nos anos iniciais encontra-se em pleno processo de constituição e conta com a crescente preocupação dos pesquisadores da área de Ensino de História.

No entanto, apesar do constante crescimento das atenções dos pesquisadores sobre este campo específico, as pesquisas sobre o Ensino de História nos anos iniciais revelam ainda alguns desafios a serem superados. O primeiro deles é o fato desta temática de pesquisa estar assentada em ambientes distintos de produção do conhecimento, dificultando o diálogo entre historiadores e pedagogos. Atualmente, em diversas universidades brasileiras, os programas de pós-graduação em Educação estão sendo um fértil ambiente para estudos relacionados ao ensino específico da História, principalmente nos programas de pós-graduação Lato Senso (EVANGELISTA, O.; TRICHES, J., 2006), o que demonstra a necessidade de aprofundar as relações entre pesquisas das distintas áreas.

Além dos embates epistemológicos promovidos pelo diálogo entre a Ciência da História e as ciências Pedagógicas, outra questão a ser considerada é o ambiente de formação dos professores que atuam nos anos iniciais, pois estes professores, pedagogos em sua maioria, tiveram sua formação majoritariamente marcada por disciplinas relacionadas às teorias e metodologias voltadas para a prática docente e poucas disciplinas sobre o campo específico de cada área do conhecimento, como é o caso da História. Essas considerações sobre a composição da estrutura curricular e o lugar ocupado pelas disciplinas de formação específica coincidem com uma das conclusões do estudo de Gatti e Nunes (2009, p.54): “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”.

Considerando os desafios propostos pelas especificidades do Ensino de História nos anos iniciais é importante ressaltar que as discussões sobre Ensino de História nos anos iniciais estão fortemente tangenciadas pelas teorias de ensino-aprendizagem advindas das teorias pedagógicas. Neste sentido, este trabalho buscou explicitar, primeiramente, de que maneira as teorias pedagógicas têm abordado a relação entre os fundamentos da educação e os saberes específicos de cada disciplina no processo de formação de professores. Esclarecida esta questão

mais ampla, fez-se necessário clarificar o debate entre a didática geral e as didáticas específicas a partir das discussões localizadas primeiramente nas ciências pedagógicas e em seguida a partir da própria Ciência da História.

A Resolução CNE/CP n.1, de 15/5/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia, na modalidade licenciatura. O artigo 2º estabelece que o curso de pedagogia destina-se à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Em uma das atribuições do curso de pedagogia, o aluno é formado para atuar como professor dos anos iniciais, o que implica trabalhar, além da alfabetização e letramento, com as disciplinas específicas como História, Geografia, Artes, Ciências e Matemática.

Pesquisas sobre formação de professores dos anos iniciais indicam que, durante sua formação, a porcentagem de horas destinadas à didática Geral, às metodologias específicas e disciplinas conexas é muito inferior às disciplinas voltadas aos fundamentos da educação. Segundo Libâneo (2010), estas pesquisas confirmam que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do curso de pedagogia, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica. Sendo assim, atualmente, no Brasil, os professores dos anos iniciais, que em sua maioria são graduados em cursos de pedagogia, cursam em sua formação poucas disciplinas referentes ao ensino das disciplinas específicas. Quando o fazem, estas discussões muitas vezes se limitam aos aspectos metodológicos referentes ao ensino-aprendizagem dos conteúdos.

Dada a especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, primeiramente buscamos investigar como algumas teorias pedagógicas abordam a relação entre os fundamentos da educação e as didáticas específicas no processo de formação destes professores. Desta feita, apresenta-se, neste tópico, uma reflexão a partir de pesquisas e teorias da área da educação que discutem a formação dos docentes e suas relações com os saberes específicos de cada área. Esta reflexão buscou explicitar alguns pressupostos teóricos que fundamentam a Didática da História dos anos iniciais e apontar possíveis aproximações com sua ciência de referência, a

História.

A partir de pesquisas sobre a formação docente, autores da área da ciência da educação evidenciam elementos comuns que estariam, ou deveriam estar presentes, na prática de todo professor, independentemente do nível de ensino e ciência de referência. Estes saberes, mobilizados pelo docente em sala de aula, ao serem problematizados, analisados e sistematizados, serviriam de base empírica para novas perspectivas e teorias de ensino-aprendizagem.

Sobre este tema, Clermont Gauthier, ao pesquisar a trajetória do ensino-aprendizagem, aponta algumas questões correntes na formação docente. A princípio, detecta-se a falta de pesquisas sobre o ofício do professor “ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER, 1998, p.20). Desta forma, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilitaria enfrentar dois obstáculos que, historicamente, se interpuseram à pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

Ratificando a ideia de uma ausência conceitual sobre a prática docente, Selma Garrido Pimenta, ao debater sobre os saberes que compõem a formação da identidade dos professores dos anos iniciais, questiona por que as recentes discussões e teorias educacionais não estão presentes na prática dos docentes pesquisados e aponta que os currículos das formações iniciais dos professores pedagógicos estão aquém das necessidades impostas pela sala de aula.

Pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar (...) (PIMENTA, 2009, p. 5).

Neste sentido, Gauthier (1998) descreve a docência como um ofício sem saberes, sendo este um problema, pois a própria atividade docente seria exercida sem investigar ou sistematizar os saberes que lhes competem. Destaca, ainda, que apesar da longa tradição do ensino na sociedade esta ainda não expressa suas ideias e conceitos sendo um “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, p. 20).

Para evidenciar esta situação, Gauthier afirma que ainda hoje encontram-se

algumas linhas de pensamento pedagógico, que afirmam que desenvolver a prática docente consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo, objeto de ensino ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição ou, ainda, que basta ter experiência e cultura.

Segundo o autor, estas linhas de pensamento pedagógico demonstram a ideia de um ofício sem saberes. Desta forma, os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura seriam o suficiente para o exercício da atividade docente. O autor aponta que estes saberes são essenciais para a prática docente, entretanto “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (GAUTHIER, 1998, p. 25) e reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes.

Pimenta (2009) afirma, a partir de pesquisas realizadas na área de formação de professores, que os currículos de formação inicial apresentam-se ultrapassados e distantes das novas teorias da educação. Por outro lado, os programas dos cursos de formação continuada desconsideram a prática docente e a realidade escolar como elementos constituintes da formação, enfatizando a atualização dos conteúdos a serem “ensinados” nas aulas.

Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, consequentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las, como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 2009, p. 6)

Gauthier (1998) reforça esta ideia, ao afirmar que o segundo entrave educacional diz respeito aos saberes sem ofício, que remetem sua origem nas Ciências da Educação. Os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, longe das salas de aula, estariam desconsiderando as condições concretas do exercício do magistério, aprofundando o abismo entre Universidades e Escolas.

Estes saberes teriam sido produzidos em esferas distintas e distantes da realidade dos docentes, e não se dirigiriam ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta, com dificuldades diversas, com grande número de variáveis que interferem nas atividades e tomadas de decisão, ou seja, “(...) buscouse formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais

encontra correspondente na realidade" (GAUTHIER, 1998 p.25).

Estas pesquisas realizadas por teóricos em ambientes acadêmicos acarretariam, por parte dos professores, em certa descrença nas investigações realizadas em espaços acadêmicos. Assim os professores, ao se depararem com resultados que não condiziam com suas realidades escolares, recorriam aos saberes experenciais de sua trajetória, no bom senso, enfim aos elementos concretos ao seu redor.

Sobre os saberes experenciais, Pimenta (2009) afirma que estes são fundamentais para o exercício da prática docente. Entendido como base dos demais saberes, o saber *da experiência* se constitui desde as primeiras experiências ainda como alunos nos espaços escolares ao se identificar ou não com os professores.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatisada pela de outrem – seus colegas de trabalho. (PIMENTA, 2009, p. 7)

Além dos saberes adquiridos ainda como alunos, a experiência de ser e atuar como professor produz saberes que, ao serem confrontados com outras experiências de outros professores, constituem o alicerce da prática dos professores em sala de aula. Entretanto, os saberes da experiência, segundo a autora, não configuram como única demanda de saberes necessários à prática educativa.

O desafio das formulações teóricas, segundo Gauthier (1998), seria evitar os problemas acima citados: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício. O autor ainda assinala que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, indicando, como resultado de pesquisas, um ofício feito de saberes. Para explicar a relação entre ofício e saberes o autor, a partir de um olhar tipológico, classifica os saberes em: *Disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *Curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; *Tradição pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; *Experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela

elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; *Ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Esta sistematização dos saberes aponta para a composição da profissão docente proposta por Gauthier. O professor como

(...) profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve assim deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331)

Gauthier destaca em seu estudo uma série de saberes que considera necessários para a constituição da profissão docente, sendo estes um repertório de conhecimentos imprescindíveis para a prática em sala de aula. Dotados destes saberes experienciados, validados e normatizados, o professor pedagogo estaria fundamentado em sua formação inicial dominando a capacidade ou habilidade de ensinar. A partir dos resultados de sua investigação “existe de fato um repertório de conhecimentos para a prática de ensino, que existe de fato um saber da ação pedagógica comprovada (...)” (1998, p.285).

Os saberes da ação docente, ressaltados por Gauthier e Pimenta, são, na visão destes autores, saberes que auxiliam os professores no enfrentamento das diversas realidades escolares, sendo indispensáveis a todo e qualquer curso de licenciatura. Entretanto, cabe mencionar como estes saberes se relacionam e quais estão sendo privilegiados no momento da sua prática.

Dentre o elencar de saberes apontados por Gauthier (1998), um saber em especial chama a atenção para a formação da concepção de aprendizagem presente nas teorias educacionais – o Saber Disciplinar. Para o autor, neste saber estariam contidas as habilidades para se ensinar das disciplinas, como a História, nos anos iniciais: “O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (p.29).

Nesta perspectiva, o professor não produz o saber disciplinar na ação docente; menos ainda conhece como este saber é produzido, mas os extrai dos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas das áreas específicas. O autor

ainda afirma que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, já que não se pode ensinar algo que não se sabe. Entretanto, trata-se de uma concepção teórica que promove o afastamento entre a produção do conhecimento científico e sua decorrente aplicação em sala de aula.

Para Pimenta (2009), os conhecimentos específicos de cada disciplina são referentes ao saber denominado *conhecimento*. Em suas pesquisas, a autora percebe que os alunos de licenciaturas desconhecem, por vezes, a importância de seus conhecimentos específicos no processo de formação social e, menos ainda, o poder que este conhecimento exerce sobre a sociedade e como este poder está contido nas mãos dos produtores deste conhecimento. A autora critica

A fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia, enquanto ciência, que ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de ciência prática da prática educacional. (PIMENTA, 2009, p.9)

Segundo Pimenta, para superar esta fragmentação é fundamental que “(...) nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.” (PIMENTA, 2009, p.9). Em sua opinião, a educação como ciência deve deixar de partir de diferentes saberes específicos e começar a tomar a prática como ponto de partida e chegada, assim a pedagogia assumiria sua função autêntica dentro da educação.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) (PIMENTA, 2009, p.10).

Elá constata que a atual fragmentação dos saberes da docência provocou uma desorientação nas pesquisas em didática, ao ponto de que a pedagogia tornou-se elemento constitutivo de outras áreas da educação, perdendo sua identidade de ciência que investiga a prática educativa. Esta reorganização epistemológica implica

(...) em uma reorientação da pesquisa em didática – tomar o ensino escolar enquanto uma prática social, e nas demais ciências da educação, tomar a educação enquanto prática social, para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática. (PIMENTA, 2009, p.11)

Pimenta aponta ainda a pesquisa da prática docente como elemento

estrutural da formação de professores. Assim o professor, ao entender a pesquisa como elemento constituinte dos saberes específicos da docência, poderia refletir sobre sua condição e compreender sua função social transformadora.

Cabe ressaltar um alerta da pesquisadora para um distanciamento entre o saber específico e os saberes pedagógicos. Para ela, esta separação causa uma instrumentalização do saber científico, ao passo que este deve ser aplicado a partir de um saber pedagógico e experiencial.

As pesquisas de Gauthier (1998) e Pimenta (2009) apontam para uma instrumentalização didática do ensino, já que o conhecimento específico não diz respeito ao professor que atua em sala de aula, sendo que, existem pesquisadores e cientistas que produzem este conhecimento. Bastaria aos professores acessarem este banco de dados carregados de conhecimento, neste caso, o conhecimento histórico, relacioná-los aos demais saberes e, desta maneira, ensinar o conteúdo. No que se refere a Pimenta, há fortes indícios de que esta autora supervaloriza o lugar e o papel da “prática” na atuação profissional dos professores.

Esta concepção teórica tradicional sobre educação, apontada nas pesquisas como algo a ser superado, distanciou os saberes ditos pedagógicos dos saberes disciplinares, implicando no uso da didática como elemento instrumental para o ensino das disciplinas específicas.

Dentro desta concepção de ensino os historiadores seriam os produtores e detentores do conhecimento histórico, isolados em suas cátedras, produzindo o conhecimento, sem qualquer preocupação da real aplicação deste na vida prática das pessoas. Na outra extremidade estariam os pedagogos, produzindo estratégias, métodos, técnicas de ensino destes conteúdos, adequando o conhecimento específico, tudo que for preciso para que o aluno “absorva” o conhecimento produzido pelos historiadores.

Portanto, a partir destas proposições, tornou-se necessário verificar, no processo de constituição de uma didática específica da História para os anos iniciais, se ocorreu e como ocorreu esta fragmentação entre os saberes docentes e os saberes específicos da Ciência da História.

2.1 EMBATES ENTRE A DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA ESPECÍFICA

A questão sobre o distanciamento e instrumentalização da didática geral aos demais campos do conhecimento destaca, de um lado, uma ruptura teórica entre as didáticas específicas e a didática geral; de outro, o debate sobre a relação entre didática geral e específica está fortemente presente entre os teóricos e pesquisadores da educação. José Carlos Libâneo em seu texto: *Didática e epistemologia: para além do embate entre didática e didáticas específicas* apresenta uma importante discussão sobre o objeto de estudo da didática e sua relação com as didáticas específicas.

Na investigação mais recente, tem se fortalecido o entendimento de que a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências (com também das artes) a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comum a todas as disciplinas presentes na didática. (LIBÂNEO, 2008, p. 59)

Esta relação está sendo investigada e, para o autor, a didática está associada apenas a um dispositivo e procedimento de ensino, delegando as outras áreas disciplinares os métodos investigativos científicos sobre o processo de aprendizagem. Esta separação epistemológica está presente na concepção de ensino de muitos professores dos anos iniciais e que desenvolvem seu trabalho ressaltando a dicotomia, conteúdo – ensino.

Em sua pesquisa Libâneo (2008) apresenta um recorrente equívoco na acepção do termo didática. Para o autor, didática assume-se como uma disciplina que investiga

(...)as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. (LIBÂNEO, 2008, p. 60)

Neste sentido, a didática preocupa-se com os saberes referentes ao ensino e a aprendizagem e sua relação com as especificidades de cada disciplina. As

pesquisas na área da pedagogia carecem de um aprofundamento no que diz respeito à relação entre a didática e a didática dos saberes específicos.

A partir desta concepção de didática proposta por Libâneo não faz sentido falar em formação de professores

(...) sem considerar que o ensino depende de mediações que favorecem a apropriação do saber por parte do aluno em relação a diferentes áreas de aprendizado e que o domínio de dispositivos e instrumentos dessa mediação somente pode ser obtido mediante experimentações no contexto da escola e da sala de aula. (LIBÂNEO, 2008, p. 60)

Para Libâneo (2008), a formação profissional de professores é um processo educativo no qual os sujeitos se qualificam profissionalmente por meio de mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus alunos. O docente em formação deve estar em contato com os instrumentos mediacionais constituídos teoricamente a partir da prática de outros professores e assim se apropriarem destes instrumentos.

Dentro do bojo das discussões pedagógicas de viés histórico cultural ^{5a} teoria desenvolvimental amplia e aprofunda as teorias de ensino-aprendizagem relacionando com as ciências de referência a serem ensinadas. Desta feita

(...) as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da análise do conteúdo da ciência a ser ensinada, da metodologia própria de investigação dessa ciência e dos motivos dos alunos ligados à atividade de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p. 62)

A posição assumida pelo autor em relação à didática específica localiza a ciência a ser ensinada como ponto de partida na construção de sua metodologia de ensino. Outro fator relevante nesta concepção é que os motivos da aprendizagem geram as situações de aprendizagem, ou seja, o aluno se torna o ponto de referência das didáticas específicas.

Libâneo (2008) promove em seu texto um interessante debate sobre o constante desentendimento entre os professores de didática provenientes da pedagogia e os professores das didáticas ditas específicas.

⁵ A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, são por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas cognitivas.

De um lado, estão os professores das licenciaturas, afirmando que para se ensinar as disciplinas específicas como Matemática, Química, História bastaria dominar os conteúdos específicos das ciências de referência, e que o fora deste saber seriam apenas invenções dos pedagogos que não teriam como ensinar o conteúdo, pois não os dominam. Para este grupo

(...) os professores de didática que reduzem as práticas de ensino ao planejamento, ao domínio de métodos e técnicas, às prescrições sobre a conduta do professor na classe, ou seja, para eles, a didática seria uma disciplina meramente normativa e prescritiva. (LIBÂNEO, 2008, p. 62)

Por outro lado, para os professores de didática, não seria possível os professores das disciplinas específicas ensinar seu conteúdo, desconsiderando as características individuais e sociais dos alunos, o contexto social e cultural em que vivem, os critérios de seleção e organização dos conteúdos, o papel do ensino na formação da personalidade, as condições mais adequadas de aprendizagem, entre outros saberes didáticos.

Um fator histórico e epistemológico pode contribuir para a compreensão deste desencontro entre os professores das didáticas específicas e didática geral. Ocorre que a pedagogia, pautada no método de Herbart⁶, criou e consolidou por muitos anos uma concepção de didática que atenderia a todas as disciplinas. Sendo assim os professores aprenderiam seus conteúdos nos cursos específicos e, posteriormente, receberiam dos pedagogos a formação necessária para ensinar este conteúdo.

Em contraposição a esta concepção pedagógica, os professores das áreas específicas do conhecimento, insatisfeitos com a exclusão da especificidade de suas disciplinas na didática proposta, negam esta concepção e promovem a construção de didáticas específicas desconsiderando a didática geral.

O que Libâneo (2008) defende é a terceira via, ou seja, uma didática que “consiste na busca da unidade entre uma teoria geral do ensino e as metodologias

⁶ O Método Herbart de Instrução buscou atribuir métodos científicos no processo de ensino-aprendizagem. Sua metodologia propõe cinco passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: *A preparação* por meio do levantamento do conhecimento que a criança tem sobre o tema da aula. *A apresentação* do conhecimento novo, *A assimilação* do conteúdo por meio de comparação, distinguindo semelhanças e diferenças, *A generalização* realizada com o objetivo de ir além das experiências concretas, chegando a conceitos gerais, *A aplicação* feita por meio de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios.

específicas, que estaria caracterizando o momento atual” (p.63). Esta visão busca uma associação entre o pedagógico e o epistemológico a partir de uma interação entre os dois campos de conhecimento. Para o autor esta associação entre a generalidade da didática e a especificidade das disciplinas se pauta em quatro fatores, explicitados pela literatura especializada em didática.

O primeiro deles se baseia no fato de que a didática e as didáticas específicas tem em si a mesma tarefa, sendo esta

(...) explicitar o processo docente do conhecimento por meio da investigação das leis e regularidades desse processo, da determinação de conteúdos da cultura a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, das formas de desenvolvimento da personalidade do aluno. (LIBÂNEO, 2008, p. 64)

A investigação do processo de ensino do conhecimento específico e os demais elementos que envolvem este processo seriam objetos dos dois campos de estudo e de pesquisa, aproximando assim suas bases epistemológicas de apreensão da realidade educativa.

O outro elemento que aproxima os campos de estudo é o foco na aprendizagem dos alunos. Entendendo que as formas de ensino dependem das formas de aprendizagem não se pode pensar em qualquer didática, seja ela específica ou geral, sem compreender o elemento nuclear da atividade docente, a aprendizagem.

Para Libâneo aprendizagem é compreendida

(...) como a relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo, o ensino não será outra coisa senão a mediação dessa relação em que o aluno avança não apenas do desconhecido para o conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso para conhecimentos mais amplos, mas, também, na interiorização de novas qualidades de relações cognitivas com o objeto que está sendo aprendido. (LIBÂNEO, 2008, p. 65)

Segundo o autor, esta relação cognitiva do processo de ensino-aprendizagem apresenta elementos comuns a todas as disciplinas, e devem ser considerados no processo de construção das didáticas específicas “já que se ensina a alunos concretos, numa fase de desenvolvimento, com determinadas características de personalidade, sob determinadas condições de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2008, p. 65). Por outro lado, as disciplinas específicas

evocam características próprias em sua didática, entendendo que não se aprende diferentes disciplinas da mesma forma.

Além do foco na aprendizagem dos alunos ambas, as didáticas, específica ou geral buscam, segundo Libâneo, auxiliar os alunos

(...) a desenvolverem capacidades e habilidades cognitivas de modo que dominem conceitos, formem esquemas mentais de interpretação da realidade, aprendam a organizar ou reestruturar o pensamento, a raciocinar logicamente, a argumentar, a solucionar problemas. (LIBÂNEO, 2008, p. 65)

Por fim, ao compreender o processo educativo como prática social, ou seja, como elemento formador do ser humano para a vida em sociedade, a prática docente ultrapassa a simples transmissão da matéria, envolvendo também a formação da personalidade dos alunos. Mais uma vez, a didática geral e as didáticas específicas se encontram já que “ambas têm uma dimensão obrigatoriamente formativa, ética, envolvendo as condições subjetivas dos alunos, seu desenvolvimento e seus modos de aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2008, p. 66)

Assim sendo, entende-se que sem a referência teórica e epistemológica das disciplinas específicas à didática não se sustenta, da mesma forma não se pode pensar em um ensino das disciplinas específicas desprezando as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia da aprendizagem entre outros saberes referentes à didática. Para o autor “A didática generaliza as leis da aprendizagem transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas”. (LIBÂNEO, 2008, p. 67)

A didática como disciplina que estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando em sua construção outros campos científicos advindos das diversas áreas do conhecimento granjeou uma marcante contribuição da teoria histórico cultural. Os aportes teóricos dessa concepção de tradição da filosofia marxista “centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, pelo processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas” (LIBÂNEO, 2008, p. 68).

A partir das discussões realizadas por Vigotsky, Leontiev e recentemente Davydov, sobre ensino desenvolvimental, Libâneo (2008) apresenta como a concepção teórico-educacional histórico cultural da aprendizagem que se constitui

como referência na formação e renovação dos conteúdos da didática.

Lev Vigotsky prestou uma importante contribuição para as teorias educacionais ao pesquisar a contribuição sócio-histórica na formação das funções mentais superiores, e como as experiências culturais dos indivíduos atuam no processo educativo.

Dessa tese, decorreu a concepção segundo a qual o ensino consiste no processo de apropriação das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual, sendo este processo condição do desenvolvimento mental. (LIBÂNEO, 2008, p. 69)

Conceitos consolidados e amplamente debatidos como de zona de desenvolvimento proximal, a intersubjetividade nas atividades de ensino e aprendizagem e a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos elencam as contribuições de Vigotsky nas teorias pedagógicas.

Em estudos posteriores Leontiev buscou investigar as relações entre as atividades humanas concretas e os processos mentais de aprendizagem como processos de internalização da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas. Na teoria psicológica da atividade formulada por Leontiev

A aprendizagem conduz ao desenvolvimento através da atividade, tendo-se em conta o papel dos fatores externos do desenvolvimento, com destaque especial à incorporação da cultura vista em sua formação histórica, não como cultura dada. (LIBÂNEO, 2008, p. 69)

Seguindo na esteira do pensamento de Vigotsky e Leontiev, ao defender a ideia de que o processo educacional de ensino-aprendizagem são formas universais de desenvolvimento mental, sendo estes atrelados aos fatores socioculturais e que se desenvolvem a partir das atividades internas do aprendiz, Davidov introduziu no campo educacional a teoria desenvolvimental que a partir desta concepção “o ensino é que promove o desenvolvimento mental por meio de uma relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da personalidade” (LIBÂNEO, 2008, p. 70), para o autor o desenvolvimento mental subentende um desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Esta teoria defendida por Davidov repercutiu com maior intensidade na formação das concepções de didática que buscavam um contraponto às concepções

tradicionais de ensino. Para o autor, as concepções tradicionais de ensino, pautadas em métodos transmissivos e de memorização do conteúdo, dificilmente corroboram na formação cognitiva do indivíduo no trato com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática.

A elaboração de Davídov sobre as características do pensamento teórico teve origem em suas pesquisas sobre a organização do ensino assentada na concepção tradicional de aprendizagem que, segundo ele, somente possibilita chegar ao pensamento empírico, descritivo e classificatório. (LIBÂNEO, 2008, p. 72)

Em contraposição ao método de ensino tradicional, Libâneo propõe a teoria do desenvolvimento do pensamento teórico, que visa uma atividade de aprendizagem no qual possibilite o aluno a aprender a pensar teoricamente um conteúdo de estudo, formando um conceito mais “teórico” deste objeto e assim utilizá-lo nas situações de sua vida concreta.

Assim sendo “(...) no processo de apropriação do conteúdo desenvolve capacidades intelectuais (ações mentais) inerentes a esse conteúdo; o domínio de capacidades intelectuais favorece a apropriação do conteúdo” (LIBÂNEO, 2008, p. 73). É na superação da dicotomia entre o conteúdo e os processos mentais de apropriação do objeto estudado que Davidov questiona os elementos da didática tradicional.

Ainda segundo Davídov (*apud* LIBÂNEO, 2008), a construção de conceitos mais teóricos de explicação dos objetos de estudo é matizada pela elevação do pensamento abstrato para o concreto. Parte se, assim, do geral para o particular, refazendo o percurso da construção dos conceitos, imagens, valores, normas.

Nesse método, não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de procedimento lógico do pensamento pelo qual se buscam as relações básicas, essenciais, que caracterizam o objeto de estudo (o conceito nuclear) e se descobre como essas relações gerais aparecem em muitos problemas específicos, ou seja, em relações particulares. (LIBÂNEO, 2008, p. 74)

Para Libâneo (2006; 2008) as teorias sociocultural e desenvolvimental da aprendizagem constituíram, hoje, o alicerce das novas concepções didáticas e suas implicações nas didáticas específicas.

Alinhando as teorias apresentadas por Vigotsky, Leontiev e Davidov, a

didática consistiria em

Análise do conteúdo da matéria (estrutura conceitual básica) para identificar a relação geral que se aplica a manifestações particulares desse conteúdo.
Dedução de determinadas relações que se manifestam em outras relações particulares, formando um sistema unificado dessas relações, ou seja, o núcleo conceitual. Parte-se do conceito “nuclear” do assunto estudado (isto é, do princípio geral) para aplicação a problemas particulares, que é o que se diz de “operar praticamente com os conceitos”.
Domínio do modo geral pelo qual o objeto é construído, implicando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem interiorizados. Significa o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que têm caráter generalizante, ou seja, adquirir os métodos e estratégias cognitivas dos modos de atividades anteriores (o percurso investigativo de apreensão teórica do objeto).
Análise da atividade psicológica (motivos e objetivos do aluno).
Análise do contexto histórico-cultural.

(LIBÂNEO, 2008, p. 79)

Nesta concepção didática, a atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, ou seja, com base nos conteúdos, aprender habilidades, desenvolver capacidades e competências para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas. Aprender seria a habilidade de pensar por meio dos conteúdos e ensinar seria a capacidade de

(...) desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO, 2008, p. 79)

O autor pressupõe a união dos processos de investigação da ciência (metodologia de pesquisa) aos produtos da investigação (conteúdos) no bojo do processo educativo. “Ou seja, o acesso aos conteúdos, à aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada.” (LIBÂNEO, 2008, p. 79)

Por conseguinte, não se pode pensar na organização pedagógico-didática

dos conteúdos sem antes considerar uma análise epistemológica detalhada dos mesmos. Assim, a partir da análise do objeto da ciência ensinada e dos seus procedimentos investigativos é contemplada a formação da didática específica sem, no entanto, desconsiderar as teorias do conhecimento e da psicologia do desenvolvimento.

Em suas pesquisas, Libâneo reforça a ideia de que este distanciamento ainda está presente na prática dos professores e destaca a importância da reaproximação entre a generalidade da didática e a especificidade das disciplinas, reafirmando, entretanto as particularidades de cada área do conhecimento.

Ao buscar compreender a existência de uma Didática da História específica para os anos iniciais foi apresentada neste tópico a relação da didática geral com as didáticas específicas a partir das teorias pedagógicas. Entretanto, ainda que Libâneo destaque a reaproximação entre as didáticas gerais e as didáticas específicas, observa-se o limite das análises encetadas por Libâneo, na medida em que este autor ainda restringe a concepção de aprendizagem a uma perspectiva unívoca, sem questionar ou atentar para o fato de que aprender História pressupõe a formação de um pensamento especificamente histórico.

2.2 A CIÊNCIA DA HISTÓRIA E SUA DIDÁTICA ESPECÍFICA

Para compreender a existência de uma didática específica para os anos iniciais, primeiramente é importante que se realize, previamente, uma discussão sobre as relações entre a História como ciência e a constituição de uma didática específica da História. Jörn Rüsen (2012) afirma que é impossível definir o que é Didática da História sem lançar mão do percurso histórico da Ciência da História. Sendo assim, neste tópico foram abordados, a partir de teóricos da História, o conceito de Didática da História e sua relação com a Ciência da História.

Rüsen (2012) salienta que a Didática da História está intimamente ligada à Ciência da História, na medida em que esta é compreendida como a ciência do aprendizado histórico. Entretanto, realizando uma retrospectiva histórica, esse autor afirma que ainda hoje, a Didática da História é vista como a ciência de transmissão

do conhecimento histórico produzido pela Ciência da História. Estaria presente nos ambientes das humanidades a ideia, a ser superada, de que a Didática da História seria uma abordagem formalizada, que faria do historiador um professor de História, provendo-o de conhecimentos necessários para a ação docente. Nesta perspectiva a Didática da História assumiria a função de

(...) mediação entre a História como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da História serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2006, p.8)

Esta visão da função da Didática da História estabelece uma clara limitação no papel do professor de História, que atuaria como um mero transmissor de conhecimento, conferindo assim ao universo acadêmico o *lócus* da produção científica do conhecimento historiográfico sendo este distinto de qualquer relação com o universo escolar.

Esta distinção provocou o surgimento de uma ideia “difundida, sobretudo entre professores do ensino fundamental e médio, conhecida, na linguagem atual, como didática da cópia” (RÜSEN, 2007b, p.89). Seria esta didática o meio de transporte utilizado para levar o conhecimento histórico científico para setores não científicos.

Esta concepção de Didática da História, amplamente difundida e aceita em alguns ambientes escolares, é decorrência de certa modernização do pensamento histórico que provocou a separação entre a pesquisa histórica e Didática da História, ou seja, a produção do conhecimento historiográfico e sua aplicabilidade prática.

Modernização, junto com a dinamização, significa também a científicização do conhecimento histórico. Esta científicização realizou-se de diversos modos, entre o iluminismo e historicismo. (RÜSEN, 2012, p.17)

No bojo do pensamento moderno, o iluminismo introduziu no pensamento histórico a racionalidade metódica como princípio da Ciência da História. Neste projeto de modernização do pensamento histórico o iluminismo atribuiu à experiência histórica a característica didática de autocompreensão humana e sua formação identitária.

O iluminismo generalizava as particularidades das diferenças estamentais da formação da identidade na universalidade do ser humano. (RÜSEN, 2012, p.19)

O iluminismo possibilitou elevar o grau de objetividade na produção do conhecimento histórico ao considerar a explicação dos fatos históricos por meio das críticas sistemáticas das fontes. Pode ainda garantir a subjetividade do conhecimento histórico ao considerar em sua produção o ponto de vista do historiador na produção historiográfica.

Se por um lado, o iluminismo buscou compreender cientificamente a universalidade do ser humano por outro lado, o historicismo instituiu na História sua especialização disciplinar ao individualizar o universal da humanidade. Sem negar o entendimento proporcionado pelo iluminismo, a cerca da subjetividade do historiador, o historicismo dá um passo adiante retomando a objetividade da Ciência da História afastando-se dos discursos subjetivos dos historiadores, que ao produzir o conhecimento historiográfico, partia de seu lugar na sociedade e suas experiências de pesquisador. Na busca pela construção do projeto de nação, o historicismo

(...) individualizou a universalidade do ser humano, a humanidade, na particularidade de cada grupo de referência da identidade histórica, que deixa de ser estamental para representar – por todo o século XIX – a nação. (RÜSEN, 2012, p.19)

Está dinamização do pensamento histórico, provocada pela científicidade da História, alterou os modelos de interpretação da consciência histórica deslocando sua função concreta de orientação da vida prática para o entendimento das mudanças temporais e as leis que regem estas mudanças.

Com a institucionalização da História durante o século XIX, os historiadores retiraram a Didática da História do centro de reflexão sobre sua profissão designando este papel para a metodologia da pesquisa histórica. Com esta transferência de eixo, a pesquisa empírica toma força e se desvincula da vida prática, característica essencial da História. Desta forma, Rüsen aponta que

Cientificização como progresso da racionalização metódica deveria ser vista também como “progresso” da irracionalidade nos princípios cognitivos do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2012, p.22)

A dita irracionalidade nos princípios cognitivos se deve ao fato das

pesquisas historiográficas não tomar a subjetividade como elemento constituinte da construção do conhecimento histórico. A esse respeito, a cientificização da História excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico, inseparavelmente, combinadas com a vida prática (RÜSEN, 2006, p.9).

Rüsen (2006) defende que a Ciência da História não deve se submeter apenas ao círculo dos historiadores profissionais, segundo ele a teoria da História por meio da Didática da História deve examinar também os efeitos desta ciência na formação do pensamento histórico presente na sociedade. Este processo leva ao entendimento do pensamento histórico e de que forma ele exerce a função prática e fundamental de orientação temporal.

Segundo o autor, a partir da década de 1960 na Alemanha, a Didática da História, sofreu uma transformação em seus princípios. Neste período, a Didática da História, retomou sua função dentro da História, neste sentido, além de facilitar e melhorar o entendimento histórico, a didática assumiu novas formas acadêmicas de construção da historiografia.

Assim sendo, a Didática da História, segundo Rüsen (2006), estaria reassumindo a posição que ocupava no início da História como disciplina profissional, ou seja, estaria cumprindo novamente o papel central no processo de reflexão na atividade dos historiadores levantando importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos.

De acordo com Rüsen (2001) as formas do pensamento histórico são expressas por meio de narrativas históricas e estas fazem parte de uma matriz disciplinar que pode ser utilizada para a análise e a interpretação dos processos cognitivos da Ciência da História. Para Rüsen, “matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da Ciência da História como disciplina especializada.” (RÜSEN, 2001, p.29).

Pautado em um conjunto de princípios relacionados à matriz disciplinar, o pensamento histórico funcionaria em um processo espiral e se inicia com a carência de orientação temporal gerando interesses cognitivos, partindo das necessidades da vida prática.

Neste ponto, o sujeito racionaliza as carências de orientação por meio dos *interesses cognitivos*. Segundo Rüsen, “Elas (as carências) se referem à capacidade dos indivíduos em interação de regular sua comunicação segundo as regras de uma argumentação metódica, discursiva e orientada para o consenso”. (RÜSEN, 2007^a, p.15).

A partir dos interesses da vida prática adentra-se na esfera especializada, onde as *teorias* se formam. Rüsen salienta que “Pode-se falar de um processo de teorização com respeito às experiências do passado, no qual estas aparecem como histórias significativas”. (RÜSEN, 2007^a, p.15)

Inicia-se assim o processo de metodização, um sistema especial de regras que se aplicam na averiguação e interpretação do conteúdo de História. Assim sendo, o Método Histórico seria “o Canon de regras de pesquisa que a ciência histórica reconhece como determinante para si e com a qual fundamenta sua especialização.” (RÜSEN, 2007^a, p.16) Os *métodos* traduzem-se nas regras da pesquisa empírica, dando caráter científico a disciplina.

As *formas* de representação se estruturam por meio das narrativas históricas e é por meio das análises destas narrativas que se podem conferir os níveis de consciência histórica. “A historiografia dá forma ao conhecimento histórico para que este possa apelar à capacidade de raciocinar daqueles a quem se destina ou por quem é utilizado”. (RÜSEN, 2007, p.17)

O processo de aprendizagem histórica deve ser entendido, portanto, como o ganho qualitativo das competências⁷ fundamentais da consciência histórica.

A este respeito Klaus Bergmann em um texto publicado na Alemanha, já em meados da década de 1980, salienta para a importância da reflexão Didática da História a partir da vida prática para o Ensino de História.

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. (BERGMANN, 1989, p.29)

Nesse sentido, o autor destaca que a Didática da História se ocupa com

⁷ Entende-se aqui o conceito de competências como os processos cognitivos da Ciência da História.

aspectos empíricos, reflexivos e normativos da aprendizagem histórica considerando assim a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num contexto social.

Para o autor, a Didática da História, em sua tarefa empírica, assumiria o papel de disciplina científica responsável pela investigação dos processos de ensino-aprendizagem de História sendo estes fundamentais na formação da consciência histórica dos indivíduos, dos grupos e sociedades, tratando não somente do ensino formal da História, mas de todos os modos de formação histórica.

Tendo como tarefa empírica, a investigação e exposição sistemática dos processos de ensino e aprendizagem, processos de formação e autoformação de indivíduos, grupos e sociedades, a Didática da História também assume a função de refletir sobre os resultados destes processos de ensino-aprendizagem, apontando parâmetros para as pesquisas históricas.

Nos parâmetros dessa tarefa, a Didática da História é também uma didática da própria Ciência Histórica: ela analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo. (BERGMANN, 1989, p.31)

Esta seria a tarefa reflexiva da Didática da História que, passaria a investigar os interesses, as problemáticas, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição das pesquisas e produções historiográfica.

Além de pesquisar de e refletir sobre os processos de produção e ensino da História, a Didática da História cumpriria mais uma função. Na tarefa normativa da Didática da História,

(...) procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História, seja no ensino ou nos ambientes fora da escola. (BERGMANN, 1989, p.31)

A Didática da História assumiria a tarefa de investigar a consciência histórica, de forma empírica e, assim, propor, normativamente, uma função didática

para a consciência histórica, já que esta é um fator essencial da formação da identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente.

Foi notado nas discussões acima realizadas que a Didática da História está fortemente marcada pela distinção entre saber histórico científico e saber histórico escolar. Esta separação entre ensino e aprendizagem, conteúdo e didática estão presentes em muitas concepções pedagógicas no Brasil e mesmo que as pesquisas apontem para uma superação desta concepção ainda percebe-se resistência por parte daqueles que não compreendem o sentido da História em sua dimensão didática reflexiva.

Este distanciamento, apresentado por Rüsen e Bergmann descaracterizou, por algum tempo, a organicidade da disciplina de História, pois, além de transformar as produções historiográficas acadêmicas em um conhecimento histórico não aplicável na prática escolar, limitou as discussões sobre a função Didática da História, em ambientes acadêmicos.

Na outra esfera, este distanciamento acarretou o isolamento do professor em seu ambiente escolar, limitando-o a um mero transmissor deste conhecimento acadêmico. A partir das reflexões destes autores, pode-se concluir que não há mais como considerar a disciplina de História como uma atividade desligada das necessidades da vida prática.

Em um texto mais recente, Rüsen descreve o processo mental da consciência histórica e insere um quarto elemento, a motivação para a ação que uma orientação oferece (RÜSEN, 2009, p.168). Neste sentido, a ação que o sujeito exerce no mundo é resultado da motivação. Esta motivação é um processo mental que tem seus significados construídos no percurso da formação histórica dos sujeitos.

A partir da teoria da consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen, verifica-se um posicionamento epistemológico centrado na filosofia da história sem desconsiderar, entretanto, os elementos da teoria da história (ciência especializada). A filosofia da História amplia o significado do pensamento histórico ao incluir em seu processo de construção elementos da vida prática.

A introdução da vida prática como elemento gerador de sentido no processo de formação do pensamento histórico estabelece uma nova concepção de aprendizagem histórica. Nesta matriz disciplinar, os procedimentos científicos da Ciência História não estão desconexos com as necessidades (carências de orientação) da vida prática e apresenta um significado ao conhecimento histórico científico. Esta inserção da “vida vivida” garante a *práxis* como elemento de partida e de chegada do processo de construção do conhecimento histórico, seja ele acadêmico ou escolar.

Neste capítulo, procurou-se elucidar os princípios que fundamentaram a constituição de uma didática específica da História para os anos iniciais, para isso buscou-se evidenciar como as concepções pedagógicas e como, a própria Ciência da História, podem explicitar algumas categorias de uma didática específica.

Partindo da especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, observa-se que o debate entre a didática geral e a didática específica para os anos iniciais caminha para várias instâncias, como pode ser observado. De um lado, a questão é focada a partir das problemáticas que envolvem a formação de professores para este nível de ensino. Seja abordando a fragilidade na formação dos conteúdos específicos (GAUTHIER, 1998), seja, enfatizando o papel da prática como ponto de partida (PIMENTA, 2009), pesquisadores da área educacional buscam desvelar a natureza da formação didática destes professores.

Considerando os debates realizados pelos autores foi possível compreender que, segundo esta concepção teórica tradicional sobre educação, o conhecimento produzido pelas áreas específicas foi suprimido do repertório de conhecimentos necessários para o ensino das disciplinas. Sendo assim pode-se concluir que houve um processo de instrumentalização didática do ensino em todas as áreas do conhecimento.

Para compreender o processo de distanciamento e instrumentalização da didática geral, dos demais campos do conhecimento, pode-se investigar como se deu o processo de ruptura teórica entre as didáticas específicas e a didática geral. Desta forma, procurou-se explicitar a natureza das didáticas específicas, tendo como suporte, uma relação intrínseca entre os princípios da aprendizagem para o desenvolvimento humano e os conteúdos e métodos das ciências de referência.

(LIBÂNEO, 2008). Para o autor, a união dos processos de investigação da ciência (metodologia de pesquisa) aos produtos da investigação (conteúdos) deve ser pressuposto básico de todo processo educativo.

Em decorrência da junção entre as didáticas específicas e gerais, não se pode pensar na organização pedagógico-didática dos conteúdos sem antes considerar uma análise epistemológica detalhada dos mesmos. No entanto, o autor não considerou a especificidade da formação do pensamento histórico no processo didático.

Além das discussões sobre, a formação dos professores para os anos iniciais e, as relações entre a didática geral e as didáticas específicas, buscou-se neste capítulo explicitar como a própria Ciência da História lida com seus pressupostos didáticos (RUSEN, 2001; 2006) e como a Didática da História entende a relação entre o conhecimento histórico científico e suas funções na vida prática (BERGMANN, 1989).

Assim como nas ciências educacionais, na constituição de uma didática específica da História, foi possível observar que houve um distanciamento entre a Ciência da História e a Didática da História.

Compreende-se, então, que, as teorias historiográficas, na imposição de sua científicidade, afastaram a produção do conhecimento histórico de sua aplicação real, deslocando a Didática da História como a ciência de transmissão do conhecimento histórico produzido pela Ciência da História. Para os autores, é preciso que a Didática da História reassuma sua função reflexiva nos processo de produção do conhecimento histórico.

Desta forma, a Didática da História buscaria estabelecer uma relação com o método e a filosofia da própria Ciência da História, relação esta que possibilita pensar os objetivos e finalidades da aprendizagem histórica.

Considerando-se a tarefa empírica e investigativa da Didática da História, tomou-se como ponto de partida que, investigar os pressupostos empíricos, reflexivos e normativos da Didática da História nos documentos oficiais voltados para o Ensino de História nos anos iniciais poderia indicar ao pesquisador compreender o próprio percurso teórico epistemológico da constituição de uma

teoria da aprendizagem histórica para este nível de ensino e, portanto, encontrar indícios de como se propõe uma Didática da História para os anos iniciais do ensino fundamental.

3 CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO CONHECIMENTO ENSINÁVEL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCURSO HISTÓRICO

No Brasil, a constituição do campo de pesquisa e produção acadêmica denominada Ensino de História se deu em um processo histórico e permanente, sendo este inserido em uma discussão que o precede. Cabe observar que, para compreender como se deu a construção da trajetória do Ensino de História no Brasil é imprescindível levar em consideração que “(...) esse processo insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da História das Disciplinas Escolares, que vem atraindo a atenção de historiadores.” (SCHMIDT, 2012, p.75).

O campo específico de conhecimento denominado História das Disciplinas Escolares investiga a predominância “de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino” (SANTOS, 1990, p.21).

Além disso, Chervel (1990) salienta que as pesquisas nesta área buscam compreender como as disciplinas escolares se constituíram historicamente, não se limitando a História do ensino, mas investigando a gênese de sua criação, sua função e funcionamento.

A proposição de Chervel (1990) reforça a importância de se conhecer de que maneira o conhecimento destinado à formação histórica de crianças foi escolarizado no Brasil, procurando-se descortinar os principais momentos de sua constituição, sua finalidade e propostas de funcionamento.

Santos (1990), ao realizar uma análise sistemática da produção acadêmica na área das disciplinas escolares, depara-se com a presença de orientações teórico-metodológicas distintas. Posto isto, é importante tomar conhecimento das implicações e consequências das diferentes abordagens investigativas neste campo.

A divergência de abordagem consiste, a princípio, na variação dos focos da pesquisa. Apesar de contarem com o mesmo objeto de investigação, algumas pesquisas da área da História das Disciplinas Escolares estabelecem uma divergência com os trabalhos no campo da sociologia do currículo, por se tratarem

de trabalhos “geralmente, baseados em teorias mais abrangentes, em que os fenômenos educacionais são quase que exclusivamente interpretados em função da estrutura econômica, política e social”. (SANTOS, 1990, p. 21). Segundo este autor, o desenvolvimento de uma disciplina está ligado primeiro a fatores externos e por fim se relaciona a fatores de ordem interna

Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. (SANTOS, 1990, p.21)

Contrapondo os modelos sociológicos de pesquisas sobre a história do ensino, a perspectiva adotada por um grupo de estudiosos da história das disciplinas escolares tem procurado, a partir da natureza da própria escola, justificativas para suas investigações e descrições históricas. Neste sentido, é dada uma maior ênfase aos elementos internos, ou seja, a realidade escolar é entendida com princípio norteador às pesquisas da área sem, entretanto desprezar o contexto externo que a envolve.

Para estes pesquisadores da História das Disciplinas Escolares esta área não deve, entretanto, ser considerada como uma parte negligenciada da História do Ensino que, depois de corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos. As pesquisas na área da História das Disciplinas Escolares não se limitariam, assim, a compor um recorte de investigação da História do ensino, pois, como afirma Chervel (1990) “O que está em questão aqui é a própria concepção da História do ensino. (p.183)”.

Este autor entende que, questões como – de que maneira as disciplinas funcionam? Como elas realizam a “formação” desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou, simplesmente, quais são os resultados do ensino? – iniciam uma nova problemática para as pesquisas educacionais e distinguem-se de todas as que foram levantadas até o presente.

Tais indagações podem auxiliar a pensar o Ensino de História para os anos iniciais dentro de um contexto mais amplo, sem perder a especificidade das disciplinas. Desta forma, para compreender como se deu a construção da trajetória de uma Didática da História para os anos iniciais no Brasil não podemos desconsiderar a História da constituição da própria disciplina em questão.

Schmidt (2012), quando discorre sobre os elementos constitutivos do processo de construção da História do Ensino de História no Brasil, traça uma periodização que compreende os principais elementos deste processo. A autora parte de pesquisas já realizadas em manuais destinados a professores e em propostas curriculares, produzidos no Brasil, para estabelecer uma periodização do processo de consolidação da História como conhecimento ensinável no Brasil.

A periodização apresentada por esta autora foi o ponto de partida para se construir um percurso do Ensino de História para os anos iniciais, abstraindo-se as possibilidades para indicar a construção de uma Didática da História destinada ao ensino para crianças.

Portanto, foi realizada neste capítulo, uma periodização do Ensino de História no Brasil a partir dos trabalhos sobre a trajetória do Ensino de História como de Bittencourt (1993; 2008), Nadai, (1993), Abud (1993; 2012), Sodré (1991), Chervel (1990), Monteiro (2007) e Schmidt (2006).

Estas discussões auxiliaram na recuperação de um percurso histórico do Ensino de História, tornando possível evidenciar como algumas concepções teóricas tornaram-se presentes na constituição de uma Didática da História para os anos iniciais no Brasil.

No processo de reconstituição do percurso de uma Didática da História para os anos iniciais, alguns aspectos teóricos e/ou metodológicos apresentaram maior efeito sobre as práticas de Ensino de História de cada período. A partir destas considerações alguns aspectos foram divididos e denominados.

3.1 A APRENDIZAGEM PAUTADA NOS PRINCÍPIOS DA MORAL CRISTÃ

No período do Primeiro Império no Brasil, o Ensino de História foi marcado pelos dogmas da Igreja Católica. Portanto, neste período o Ensino de História destinado especialmente as crianças, foi praticado pelos métodos catequistas de ensino da doutrina cristã. Decretada a Lei Geral de Ensino, em 15 de outubro de 1827, surge a primeira norma sobre a instrução nacional que, buscava garantir o ensino das habilidades básicas e também era oferecido separadamente o curso de

História. No contexto em questão, dada a relação entre Estado e Igreja, a necessidade de se instaurar nos indivíduos uma moral e uma civilidade ecoava em uma moral de cunho religioso – entenda-se católico. Neste período, o ensino da História era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina todo-poderosa dentro da concepção do currículo “humanístico” ou “literário”.

Assim, antes de se tomar um corpo de conhecimento sistematizado, com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas, o Ensino da História norteado pela versão do ensino confessional, limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso.

Neste sentido, as discussões sobre a definição e a organização dos currículos de História incluíam “História Sagrada” e “História Patrícia” (BITTENCOURT, 2008). Este projeto de História como conhecimento a ser ensinado

(...) compreendia História Civil articulada a História Sagrada; enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a mora cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos. (BRASIL, 2001, p.19)

O Ensino de História era então compreendido a partir de uma concepção de História Sagrada. Segundo Bittencourt, a História Sagrada possuía “(...) objetivos delimitados com bastante precisão, podendo ser definida como o conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidos na Bíblia, reunindo as narrações do Antigo e do Novo Testamento.” (1993, p.199).

De acordo a autora, “O conhecimento histórico servia para uma catequese, como um método mais agradável para apreender a moral crista.” (1993, p.200) Fortemente influenciado pelos ensinamentos da História Sagrada, este conhecimento histórico estava presente na formação da maioria da população. Permeado por contos e vivencias dos personagens bíblicos como heróis que se difundiam pelas festas e cerimônias religiosas, o Ensino de História apresentou em seu primórdio um caráter religioso em detrimento dos fatos políticos ou militares.

Os fatos eram selecionados de maneira a priorizar os religiosos, vindo em sequência os principais acontecimentos políticos e militares. Os heróis eram valorizados pelas virtudes morais, pela piedade, caridade e sobretudo pela fé “no verdadeiro Deus”. (BITTENCOURT,1993, p.199)

A concepção de Ensino de História sob a égide da religião católica foi predominante no ensino escolar durante o século XIX. Apesar desta hegemonia, a concepção cristã de educação foi sempre alvo de polêmicas, com opositores que buscavam introduzir uma História renovada capaz de inserir na futura geração de políticos e da elite econômica, os valores da modernização.

A primeira tentativa de consolidar a História como disciplina escolar no Brasil ocorreu com a instituição do currículo do Colégio de Pedro II, em 1838, no Rio de Janeiro, tendo este momento como marco de fundação da disciplina em seu contexto escolar.

Pode-se afirmar que a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo. (SCHMIDT, 2012, p.78).

Com a criação do Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, a disciplina tornou-se autônoma e foi regulamentada. Sem o total abandono da História Sagrada, o novo modelo adotado seguia a influência francesa de História Universal, inaugurando uma nova vertente historiográfica, mais condizente com a mentalidade da época. Entretanto, devido à forte influência da Igreja Católica nas escolas, o ensino da História Universal compreendia os Tempos Antigos a partir de elementos bíblicos da criação.

Nos primeiros projetos educacionais brasileiros, a necessidade social e política norteava as propostas curriculares, entretanto nas escolas elementares, nos seus primórdios “as propostas curriculares tiveram um cunho mais conciliatório com a Igreja, estabelecendo-se uma História civil subordinada à moral religiosa.” (BITTENCOURT, 1993, p.195).

As transformações sociais e políticas de cada período de nossa história marcaram o processo de construção do Ensino de História no Brasil, “divergências entre as facções das classes dominantes, no âmbito do conhecimento histórico, foi perceptível pelo embate travado entre a História Sagrada em contraposição à constituição de uma História Laica, de caráter positivista ou científico” (BITTENCOURT, 1993, p.195). Percebe-se na fundação da História como disciplina escolar o germe da mudança dos métodos de Ensino de História. O primeiro modelo de Didática da História para os anos iniciais pautava-se em métodos de ensino

inspirados em escolas catequistas, preocupadas em fornecer elementos de uma moral religiosa, segundo os preceitos da doutrina católica e a gradativamente passa a introduzir leituras sobre a História do Brasil.

O Ensino de História mantinha-se inspirado nos padrões da História Sagrada, entretanto havia um esforço em “dar uma ordem qualitativa ao tempo histórico, estipulando períodos com certo rigor, no sentido de configurar uma História secular da Nação.” (BITTENCOURT, 1993, p.208) A escolha dos fatos a serem estudados em cada período não era definida apenas pelo critério religioso, passando a ser determinados também por eventos políticos, como sucessão dos monarcas e suas conquistas.

3.2A APRENDIZAGEM FUNDAMENTADA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Com a proclamação da República, o Ensino de História se tornou um meio eficiente de transmissão da “nova” civilidade por meio da criação e propagação do ideário republicano no seio da sociedade brasileira.

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. (SCHMIDT, 2012, p.79)

Os mecanismos de incursão e legitimação do ideal republicano se explicitavam na bandeira nacional e sua inscrição, no hino nacional e nas escolas, exaltando personagens que contribuíram para a formação da nacionalidade, estando entre eles muitos militares. Segundo Nadai

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados, determinando uma segunda vertente do alcance da História que extrapola os próprios muros da escola. (NADAI, 1993, p.153)

Na tentativa de construir a História da nação brasileira, houve inicialmente no Ensino de História dos anos iniciais uma substituição dos heróis bíblicos por

Histórias de reis e administradores, buscando identificar os construtores da História da Nação.

A construção de uma História brasileira sedimentada em heróis foi igualmente uma adaptação da História Sagrada que se esmerara em difundir didaticamente a vida de santos, mártires e principalmente a vida de Jesus Cristo desde o seu nascimento. A ação dos heróis correspondia, por outro lado, a uma tradição cultural fundada em narrativas características das Histórias transmitidas oralmente pela sociedade da época. (BITTENCOURT, 1993, p.215)

A República trouxe como grande desafio a construção da nação brasileira a partir dos princípios da modernidade. Isto incluía a criação de um sistema educacional público. Pode-se afirmar que o período entre a instalação da República em 1989 e a terceira década do século XX se caracterizava pela movimentação de setores da intelectualidade brasileira com esta finalidade. A luta pela modernização política e cultural no país, no entanto, era dificultada pela existência de um sistema econômico agroexportador e sua decorrente estrutura política baseada no poder dos grandes proprietários de terra.

Nesta fase política do país, o Ensino de História destinava-se ao processo de coesão nacional, visto que ocorriam no Brasil disputas entre oligarquias regionais e a construção de um passado comum serviria para a formação da identidade do povo brasileiro. Grupos liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia defendiam um currículo “científico”, em que a História desempenhasse um papel civilizatório. Assim, não é de estranhar que a luta pela expansão das escolas primárias e o combate ao analfabetismo, unisse representantes dos setores liberais laicos e católicos.

O período entre 1989 e 1930 é conhecido com a fase do “entusiasmo pela educação”, pois todos, apesar de suas diferenças de princípios, acreditaram no poder redentor da educação, “pretendia-se, por meio da educação, moldar um novo cidadão, construtor de um novo país” (BITTENCOURT, 1990, p.95). Buscava-se, pela educação, associar a integração e a unidade nacional para a construção de um país moderno, com uma cultura hegemônica. No entanto

Os planos políticos educacionais em transformar o ensino primário em uniforme e transmissor de uma cultura homogênea esbarraram, no decorrer dos anos vinte e trinta, em vários obstáculos. A diversidade da clientela, do professorado, de espaços tanto urbanos quanto rurais, fazia da escola primária um lugar de difícil definição. (BITTENCOURT, 1990, p.95)

Uma das soluções encontradas para tornar mais coesa a cultura e o ideal de cidadão foi a criação e a introdução no currículo das escolas primárias, da disciplina Instrução Moral e Cívica. A reforma da educação brasileira, conhecida como reforma Rocha Vaz, em 1925, trazia em seu artigo 55 a definição do que seriam os conteúdos desta disciplina “noções de civilidade, sociabilidade, trabalho, verdade, justiça, equidade, amenidade no trato, gentileza, asseio, higiene, amor à família, e à Pátria e altruísmo.” (HORTA, 1994).

A introdução desta disciplina no âmbito de um debate conflituoso entre os liberais e os católicos, cuja consequência foi a eliminação do ensino religioso, leia-se católico, assim permanecendo até 1930 quando retornou como obrigatório. A forte influência dos educadores católicos estabeleceu a base moral da cidadania brasileira, baseada no nacionalismo e no catolicismo.

Surge na década de 1930, um movimento que buscara reformular o ensino da disciplina de História. Neste sentido, além do projeto civilizatório a História ensinada também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política.

Esse movimento consolida-se com a Revolução de 1930, no bojo do movimento de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. (SCHMIDT, 2012, p.79)

No ano de 1931, o Governo Provisório, nascido da Revolução de 1930, promoveu uma reforma educacional conhecida pelo nome de seu criador, Francisco Campos. Esta reforma buscou homogeneizar, de forma inédita, o ensino secundário brasileiro, estabelecendo oficialmente para os ginásios nacionais procedimentos administrativos e didático-pedagógicos. Nesse sentido, ocorreu uma série de medidas após a nomeação de Francisco Campos intencionando garantir a unidade federativa.

Neste período foi criado o Ministério da Educação e Saúde e logo utilizado como forma de imposição e centralização das ações do governo federal para a educação. Em meio a um novo contexto, marcado por mudanças no âmbito social, político e econômico, com forte ênfase na industrialização, passando a exigir maior qualificação dos trabalhadores, a tendência escolanovista emerge no Brasil, no início do século XX, e estrutura uma nova proposta pedagógica.

O centro do processo educativo, que na vertente tradicional centrava-se no professor, no escolanovismo⁸ desloca-se para o aluno. O aspecto afetivo passou a ser enfatizado nos processos de ensino e aprendizagem. Ao professor caberia estimular, incentivar, orientar, organizar as situações de aprendizagem adequando-as às características dos alunos. A ideia que perpassava é de que o aluno aprenderia melhor o que faz por si mesmo.

Esta concepção de educação voltava-se indispensavelmente para a formação do indivíduo capaz de modificar-se e desenvolver-se com o processo educativo, tendo por base a socialização de culturas, respeitando o desenvolvimento psicológico, aptidões e interesses dos discentes. Inicia-se neste momento o diálogo entre as disciplinas específicas e outras ciências voltadas ao ensino, como a sociologia e a pedagogia.

Sob a égide da consolidação da História como disciplina escolar, e a influência das tendências da escola nova no Brasil, a Reforma Francisco Campos, de 1931, apresentou, pela primeira vez, nas propostas das diferentes disciplinas, incluindo a História, a grande novidade das Instruções Metodológicas.

A presença das Instruções Metodológicas na Reforma Francisco Campos é demonstrativa da consolidação da História como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Elas enfatizam a renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário à formação do cidadão mais crítico, uma expectativa da luta dos educadores neste período, bem como são indiciárias da presença das ideias da Escola Nova no Brasil. (SCHMIDT, 2006, p. 4104)

Em uma pesquisa sobre manuais didáticos destinados a formação de professores, Schmidt (2004) apresenta, a partir de um estudo sobre estas publicações, a concepção de aprendizagem histórica proposta por Jonathas Serrano, e quais elementos influenciaram a constituição desta concepção.

Na análise de sua obra didática torna-se importante destacar duas questões principais. A primeira diz respeito ao diálogo de Serrano com a sua época ou com o seu tempo, e a segunda, à necessidade de se abordar a interação do autor com diferentes ideias pedagógicas, particularmente a obra do educador norte-americano John Dewey. (SCHMIDT, 2004, p. 192).

Fortemente influenciado pela nascente Escola Nova, Serrano inicia um

⁸ Movimento presente nas discussões educacionais que concebem o surgimento e desenvolvimento do ideário da Escola Nova.

diálogo com a obra do autor norte americano John Dewey. Deste contato, o autor e professor brasileiro construiu suas metodologias de ensino, tendo em Dewey um referencial para o novo papel do Ensino de História no Brasil.

Para esse autor, o ensino de História deve ter como referência primordial a experiência da criança, o estímulo à sua curiosidade e o desenvolvimento de significações com base nas necessidades reais das crianças, tendo como ponto de partida a relação passado/presente. (SCHMIDT, 2004, p. 193).

Nesta perspectiva metodológica, o Ensino de História deve evitar o trabalho com fatos que não desperte o interesse da criança ou que se baseie na memorização dos fatos históricos. Dewey desenvolve uma pedagogia centrada na criança e seu entorno

inspirando reformas estaduais de escolas primárias, práticas escolares experimentais e a produção de obras pedagógicas que valorizavam principalmente o conhecimento da evolução psicológica do educando e a aplicação dos processos intuitivos do ensino. (SCHMIDT, 2004, p. 195).

Percebem-se neste estudo realizado por Schmidt (2004) os elementos que constituem historicamente o processo de construção de uma Didática da História para os anos iniciais. A presente influência de uma pedagogia fundamentada na evolução psicológica do educando conferiu ao Ensino de História uma didática pautada em procedimentos técnico-metodológicos, que o professor deveria utilizar para motivar seus alunos na aprendizagem da História como disciplina escolar, como afirma Abud (1993).

Nesta perspectiva, a História assume um caráter pragmático na formação do cidadão consciente dos problemas políticos e econômicos responsáveis pelo atraso no desenvolvimento do Brasil. Segundo Abud (1993) o caráter utilitarista da disciplina de História estava, a partir da reforma, adequado ao corpo ideológico do movimento getulista ao promover a construção de um país moderno, superando assim o caráter arcaico vivido até o momento.

Considerando a posição elitista da educação brasileira deste período, a escola funcionaria como um projeto de construção da cidadania, em seu sentido político, das classes que governariam o país. Apesar de contradições em seus princípios as Instruções Metodológicas da proposta Francisco Campos, enfatizavam

o privilégio das classes dominantes e a necessidade das transformações econômicas.

Em consonância a este ideário, em 1942, o então governo do Estado Novo (1937-1945) substituiu a Lei Francisco Campos pela Reforma Capanema. Esta proposta buscou adequar a educação ao contexto das reformas econômicas, políticas, trabalhistas. Foram criados neste período: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

A criação destes institutos iniciou no Brasil um processo de formação profissional dos professores para o ensino secundário. Dentre as principais medidas concretas no sentido de inovação do Ensino de História, a primeira foi a instalação dos primeiros cursos universitários direcionados para a formação do professor secundário, com a criação e instalação da primeira universidade brasileira em 1934, em São Paulo.

Durante as décadas de 1950 e 1960 merecem destaque as ações da Cades no que se refere aos cursos de treinamento de professores para a escola secundária, a organização de simpósio e Jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção de publicações destinadas à formação de professores (...). (SCHMIDT, 2012, p.83).

No ano de 1963, segundo Sodré (1993) o Brasil vivia um forte clima de “agitação” interna, e neste período surgiram novos trabalhos na área da História que se concretizaram nos fascículos denominados como História Nova. O método de elaboração da História Nova foi muito diferente das tentativas anteriores e segundo Sodré esta diferença foi fundamental “Dividíamos o tempo histórico, como no outro caso, mas a autoria era coletiva”. (SODRÉ, 1991, p.33)

Neste período a CAPES (órgão de cúpula do Ministério da Educação) financiava o departamento de História do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) na promoção de debates discussões sobre a produção do conhecimento histórico. Nestes encontros eram produzidos textos caráter materialista histórico que visavam proporcionar “aos professores uma visão diferente daquela apresentada pelos compêndios ditos oficiais ou adotados” (SODRÉ, 1993, p.32).

Rüsen (2006), a partir de seu trabalho sobre a Didática da História na Alemanha, revela que até a década de 1960, a tarefa da Didática da História era

transmitir o conhecimento histórico sem participação na geração desse saber. Sendo assim, a Didática da História era destinada a tradução de resultados de pesquisa.

Esta distinção entre produção e transmissão do conhecimento Histórico, limitou as discussões sobre a função Didática da História, em ambientes acadêmicos. Nas escolas, este distanciamento acarretou o isolamento do professor, limitando-o a um mero transmissor deste conhecimento acadêmico.

O Ensino de História no Brasil foi marcado, constantemente, pelas transformações sociais e políticas de cada período de nossa História. A concepção de ensino-aprendizagem de História buscou ser adequada aos objetivos políticos de construção de um modelo de sociedade. Percebe-se neste período da História do Ensino de História do Brasil “A definição e opção pela ênfase em itens como métodos e processos de ensino, motivação, estudo dirigido e material didático são evidências da valorização dos aspectos metodológicos do ensino.” (SCHMIDT, 2012, p.83).

Originalmente, a Didática da História na Alemanha, como no Brasil, foi guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de história. Segundo Rüsen, esse treinamento foi pensado em dois níveis.

Um era puramente pragmático e tem a ver com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e os propósitos básicos do ensino e aprendizagem de história. No primeiro nível estava e é relacionada primariamente à pedagogia. Ela é ensinada e aprendida pelo fazer. Nós chamamos isso de metodologia de instrução em história. No segundo nível a Didática da História é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com o fenômeno de ensino e aprendizagem. (RÜSEN, 2006, p.12)

Portanto, neste período verificou-se a presença de concepções de aprendizagem histórica, de caráter pragmático, voltadas para a formação do cidadão, consciente dos problemas políticos e econômicos, bem como a valorização excessiva de aspectos meramente metodológicos em seu ensino.

3.3 APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA X APRENDIZAGEM DOS ESTUDOS SOCIAIS

Nos anos seguintes ao pós-guerra, houve uma preocupação internacional

em revestir o conteúdo da História de pontos de vista pacíficos e humanistas, fortemente influenciados pelo movimento pedagógico estadunidense. Neste momento

(...) refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte-americana, que proponha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, especialmente para o ensino elementar. (BRASIL, 2001, p.23)

Segundo Schmidt (1985), a perspectiva central desta nova abordagem era o *social studies*, de influência norte-americana. Com o fim da segunda Guerra Mundial e com a crescente necessidade de superação dos estigmas causados pelas atrocidades praticadas no conflito, um novo modelo de escola foi pensado pelos teóricos norte-americanos.

Neste modelo, a disciplina de Estudos Sociais tinha como objetivo o aperfeiçoamento da vida em grupo não apenas na sala de aula, mas na comunidade, na nação e no mundo. Esta formação visava desenvolver cidadãos inteligentes, responsáveis e independentes. Em síntese, o objetivo dos estudos sociais era construir na escola um laboratório para a vida social, desenvolvendo suas habilidades e moldando o cidadão para o crescimento da comunidade.

Além da cidadania, as discussões apresentadas por Jerome Bruner⁹ e Hilda Taba¹⁰ inauguraram nos colégios norte-americanos a ideia da aprendizagem a partir da realidade social e individual, dos sentimentos e valores, da criatividade e motivação, valorizando questões como eficiência, economia, rapidez e produtividade, habilidades imprescindíveis no cenário econômico mundial liberal do pós-guerra.

A partir da década de 1960, segundo Saviani (2005), articula-se outra vertente liberal, a pedagogia tecnicista, tendo como base a teoria behaviorista da aprendizagem, oficializando-se no país “A escola atua no aperfeiçoamento da ordem vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, a tecnologia

⁹ Psicólogo norte americano que estabeleceu o princípio no qual o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos chave a partir das estruturas das disciplinas. Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula.

¹⁰ Arquiteta estoniana, foi aluna de Dewey e realizou estudos nos Estados Unidos sobre organização curricular e o pensamento educacional progressista.

comportamental.“ (LUCKESI, 1990, p.61).

A tarefa do professor era conseguir o comportamento adequado via controle do ensino

O professor quase desaparece nesse tipo de pedagogia, pois ele é apenas uma espécie de aplicador de técnicas, previamente estabelecidas. A aprendizagem seria resultado da atividade reativa do aluno em relação às técnicas empregadas. (FACCI, 2004, p. 107).

O principal aspecto metodológico para o Ensino de História nos anos iniciais se pautava no princípio da interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país.

Outro elemento adotado pela abordagem dos estudos sociais foi a inserção da criança como centro do processo de ensino porém

(...) os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares. Ademais, a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento do legado das gerações do passado. (SCHMIDT, 2012, p.84).

Apesar de contemplar o processo educativo no centro de seu discurso, o movimento escolanovista assumiu um posicionamento negativo sobre o ato de ensinar. Segundo Duarte (1998) se, por um lado a transmissão do conhecimento já produzido socialmente era valorizada pela escola tradicional, por outro lado, a escola nova passou a privilegiar a produção do novo conhecimento. Para Duarte

(...) paradoxalmente, a Escola Nova ainda que tenha se concentrado em uma análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo. (1998, p. 4),

Embora o movimento escolanovista repudiasse os antigos métodos mnemônicos de aprendizagem, pouca coisa mudou efetivamente. A partir daí, as festividades cívicas e heróis nacionais prevaleceram nas grades curriculares de Ensino de História para os anos iniciais. No ano de 1971, influenciado por este movimento, foi consolidada a disciplina de Estudos Sociais substituindo as disciplinas de História e Geografia.

Com a substituição da História e Geografia por Estudos Sociais, os conteúdos destas disciplinas se esvaziaram, tomando um caráter ideológico de ufanismo nacionalista. A disciplina de Estudos Sociais se torna o canal de propaganda do projeto nacionalista implantado pelo governo militar no País a partir de 1964. (BRASIL, 2001, p. 21)

A imposição dos Estudos Sociais como matéria abrangia todo o Primeiro Grau, com diferentes nomenclaturas. Nos anos iniciais, então 1^a a 4^a séries foi implementada sob o nome de Integração Social, de 5^a a 8^a séries, sob o nome de Estudos Sociais. O Ensino de História e Geografia foi extinto dos anos iniciais e ficou restrito ao então chamado Segundo Grau, atual Ensino Médio.

Foi o regime militar, no governo do general Emílio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus. (SCHMIDT, 2012, p.85).

Este modelo de ensino foi adotado no Brasil durante todo o período militar que se estendeu de 1964 a 1984. Durante este período “O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se, sobretudo a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (NADAI, 1993, p.158) e foi marcado por censura e perseguição aos professores e historiadores que não compactuavam com a proposta do regime.

Após a ditadura instaurada o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) que até o momento apresentava novas possibilidades de se pensar o ensino de História, foi invadido e extinto pelos militares e seus professores foram presos. Os fascículos produzidos pela História Nova foram apreendidos e sobre o caso, instalados Inquéritos Policiais Militares (IPMs). Com a ditadura militar, virulentos pareceres acusavam os livros criados pela História Nova de leitura indigna (SODRÉ, 1993) estes pareceres foram responsáveis, consequentemente “(...) pela prisão e pelo exílio e pela tortura de alguns de seus autores” (SODRÉ, 1993, p. 36).

Cabe ressaltar que todo o período militar foi acompanhado “de um grande movimento de resistência e luta pela volta do Ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História.” (SCHMIDT, 2012, p.86). Este movimento de resistência, aliado às transformações culturais e a decadência de modelos de governos ditoriais,

levaram uma reestruturação da teoria, pesquisa e ensino da História no Brasil.

A partir deste ambiente de transformações, ao longo da década de 1980 ocorre um aumento das pesquisas e publicações na área de Ensino de História, assim “o intenso e rico movimento de elaboração curricular que ocorreu na década de oitenta do século XX, e no qual o Ensino de História foi uma das áreas mais efervescentes e polêmicas (...)” (MONTEIRO, 2007, p. 22) despertando o interesse e atenção dos estudiosos da área.

Com o fim da ditadura militar e a abertura política no final da década de 1980, surgem no Brasil os movimentos, influenciados pela Nova História, que defendem mudanças curriculares para o Ensino de História baseados na perspectiva multicultural temática. Porém, segundo Fonseca (2003) este movimento acaba por fazer “(...) uma apologia ao relativismo absoluto, conforme apontam alguns críticos da História temática.” (FONSECA, 2003, p.35) Esta vertente defenderia a ideia de que “tudo é História” relativizando ao extremo a teoria multicultural diluindo o objeto da disciplina de História.

A partir do diálogo entre as diferentes vertentes, pesquisadores da área de História, buscam uma forma de identificar o objeto de seu trabalho, ou seja, qual seria o objetivo final do Ensino de História.

No processo de (re)constituição da área de pesquisa do Ensino de História, pesquisadores interessados em compreender e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem da História iniciou na década de 1980, um diálogo entre a História e a Educação, aliando, assim, conceitos já existentes nos campos de conhecimento de origem. Esta aliança buscava a construção teórica epistemológica desta nova área de investigação.

Na década de oitenta, a luta dos setores acadêmicos foi vitoriosa, estando associada ao momento de redemocratização do país que, entre outras questões, avaliava a educação em todas as suas dimensões. Nesse contexto, a autonomia da História ensinada se fez com novas articulações com a ciência de referência e as pedagógicas. (BITTENCOURT, 1998, p.133)

Tendo em vista o contexto de mudanças de caráter epistemológico do saber escolar, as redefinições de currículo e disciplina escolar tornaram-se urgentes e a discussão partiu do conceito de disciplina escolar apontada por André Chervel

(1990).

Segundo esse autor, a escola se equivoca ao ensinar para os jovens as ciências criadas e comprovadas em outro local, esta concepção de ensino está ligada geralmente a imagem que se faz da pedagogia. Nesta perspectiva a tarefa dos pedagogos consistiria “em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível, da ciência de referência.” (CHERVEL, 1990, p.181).

A pedagogia reduzir-se-ia, assim, à metodologia aplicada ao ensino. Esta concepção não deixa, segundo Chervel, nenhum espaço a existência autônoma das disciplinas, “pois elas não são mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos” (CHERVEL, 1990, p.181).

No bojo das discussões sobre a distinção entre saber acadêmico e saber escolar, conceitos de outras áreas, ligados ao ensino de outras disciplinas, também foram importados para o Ensino de História como, por exemplo, o conceito denominado Transposição Didática.

Este conceito advém de estudos do campo do ensino de matemática proposto por Chevallard (1991) em seus estudos sobre as transformações sofridas pelo saber sábio, construído na esfera acadêmica, para serem aplicados como saber ensinado, na sala de aula. (MONTEIRO, 2007).

O conceito de Transposição Didática, apresentado por Chevallard, aponta a importância da adaptação do conteúdo de objeto a ser ensinado em objeto de ensino, para o autor

Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces um conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar entre lós objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar em um objeto de enseñanza, Es denominado a transposición didáctica. (CHEVALLARD, 2005, p.45)

A Transposição Didática adentra nas discussões sobre o ensino da disciplina da História, como uma possibilidade de reflexão sobre a dualidade do saber histórico sendo este desmembrado em *saber histórico acadêmico*, “um saber extraescolar que precede e fundamenta culturalmente e cientificamente o saber escolar” Chevallard (1991) e *saber histórico escolar*.

Para Monteiro (2003) a ideia de constituição de um saber escolar

(...) tem por base a compreensão de que a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre o que há disponível da cultura num dado momento histórico, mas tem por função tornar os saberes selecionados efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Para isso, exige-se um trabalho de reorganização, reestruturação ou de transposição didática que dá origem a configurações cognitivas tipicamente escolares, capazes de compor uma cultura escolar sui generis, com marcas que transcendem os limites da escola. (p.13)

Desta forma, pesquisadores da área de Ensino de História aprofundaram seus estudos em direção à construção e entendimento do conceito de *saber histórico escolar*, reconhecendo a diferença entre o saber produzido na esfera acadêmica e o saber utilizado pelo professor em sala de aula. A contribuição proposta por Chevallard, adaptado para o Ensino de História, advém da reflexão do autor sobre os saberes escolares, que deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica.

O autor aproxima os estudos sobre o ensino de matemática a estudos propostos pela reflexão pedagógica, partindo, assim, do princípio de que existe uma ciência chamada “didática das matemáticas”, a partir de um objeto real, dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio, o sistema didático específico. Para o autor, o sistema didático é um sistema formado por três elementos – professor – saber – aluno que se interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, que ele denomina de “funcionamento didático”.

Este funcionamento didático traz para dentro das discussões o elemento “saber” que até então estava desconectado da relação professor- aluno. Para que este sistema didático funcione, o saber escolar deve compor o sistema didático e assim proporcionar condições para a reflexão epistemológica da ação docente, dando origem a Transposição Didática.

A concepção defendida pelo autor é a de que a condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber, consiste na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado. Ao estabelecer a relação entre o conteúdo e os saberes necessários ao ensino deste conteúdo a Transposição Didática se alinha as discussões pedagógicas sobre os saberes fundamentando assim sua concepção de ensino.

Uma conclusão que se pode extrair de sua formulação, além da afirmação de uma pluralidade de saberes constituídos no processo de ensino, é que o saber acadêmico é sempre anterior ao saber ensinado

A didática de uma disciplina não é alguma coisa que vem antes dela, amais ou ao lado, para lhe dar uma espécie de suplemento pedagógico útil (...)a didática se ocupa de racionalizar, de muito perto, o ensino. Ela envolve as operações que se realizam quando se aprende uma disciplina, a serviço dessa aprendizagem, para melhor focalizar e dominar os problemas que se apresentam quando se ensina: em suma, exercer o ofício de ensino tanto quanto seja possível com conhecimento de causa. (MONIOT, 1993, p. 5)

Para Chevallard, a Transposição Didática não é realizada pelos professores em sua prática docente e sim pensada anteriormente por técnicos, representantes de associações, professores militantes, definida, a partir do saber acadêmico e por meio de um trabalho de seleção e estruturação didática, o saber a ensinar, definição esta que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização.

O autor apresenta um potencial “instigante que, aliado às contribuições de outros autores, pode fornecer um instrumental para a melhor compreensão dos processos de ensino, considerando as especificidades das diferentes disciplinas” (MONTEIRO, 2003, p.16).

O conceito de transposição didática foi e é frequentemente utilizado no campo do Ensino de História, com grande aceitação e impacto no meio acadêmico. Porém, segundo Ana Maria Monteiro “é importante avaliar possibilidades e limites dos conceitos quando são transplantados do seu contexto de produção original e utilizados como instrumentos inteligibilidade em diferentes campos disciplinares”. (MONTEIRO, 2007, p. 102).

Segundo a autora, é preciso considerar a contribuição da Transposição Didática para o Ensino de História, no entanto para análise da História ensinada

(...) sua contribuição precisa ser complementada e revista de forma que a relação hierarquizada com o saber acadêmico venha a ser relativizada abrindo espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação. (MONTEIRO, 2003, p.17)

A partir de sua proximidade com as teorias pedagógicas, a Transposição Didática se estabelece como uma das principais bases teórica no Ensino de História

nos anos iniciais, apontando principalmente quais seriam os saberes necessários aos professores para que possam executar a transformação entre o saber histórico acadêmico em saber histórico escolar.

Estes estudos deram início as tentativas de historiadores reintegrarem o espaço escolar e apreender sua complexidade, não apenas a partir de concepções didáticas provenientes de outras áreas do conhecimento, mas de sua própria ciência de referência – a Ciência da História. Entretanto, ao defender a necessidade de adequação do saber histórico produzido pelos historiadores em saber histórico escolar utilizado em sala, a teoria reconhece o distanciamento entre os dois campos.

Esta aproximação entre História e Educação teve como pressuposto a distinção entre saber acadêmico e saber escolar, sendo discutida a partir do conceito denominado Transposição Didática. Esta concepção didática se estabeleceu como uma importante base teórica no Ensino de História nos anos iniciais, prova disto é a forte presença desta perspectiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este distanciamento entre saberes, pode ser verificado na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, na área de História, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental. Esta possível instrumentalização da Didática da História pode ter reduzido a função Didática da História a métodos de transformação/adequação do conhecimento histórico acadêmico em conhecimento histórico escolar.

A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. (PCN, 1997, 31)

Esta redução da função da Didática da História em métodos e técnicas de ensino demanda uma retomada da reflexão epistemológica sobre a relação conteúdo forma constitutiva do processo de transformação da História em saber escolar.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A CONSTITUIÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS (1997 – 2007)

No capítulo anterior, buscou-se explicitar, historicamente, elementos indicativos da existência de uma Didática da História específica para os anos iniciais. Observou-se que a constituição teórico-epistemológica desta didática foi influenciada por diferentes matrizes científicas.

De um lado, as teorias historiográficas que, na imposição de sua cientificidade, afastaram a produção do conhecimento histórico de sua aplicação real, deslocando a Didática da História como a ciência de transmissão do conhecimento histórico produzido pela Ciência da História.

Por outro lado, dada à especificidade da didática dos anos iniciais, as teorias educacionais marcaram sua presença no processo de constituição desta didática pela imposição de métodos de ensino, reforçando a separação entre os processos de produção de conhecimento e transmissão de conhecimento, ou seja, estes métodos diversos, produzidos por uma didática, estariam à disposição dos professores para “transmitir” os conhecimentos científicos para os alunos.

A partir de um histórico da constituição da História como conhecimento ensinável foi possível compreender que a Didática da História específica para os anos iniciais assumiu, ao longo de sua constituição, diferentes aspectos teóricos e funcionais, propiciando diversas orientações metodológicas referentes à relação conteúdo forma no ensino da História.

Entretanto, o levantamento destas concepções de ensino-aprendizagem não nos permite, ainda, afirmar quais elementos desta relação fazem parte do processo de consolidação de uma Didática da História para os anos iniciais.

Como apresentado na parte introdutória deste trabalho, o corpo teórico da didática da História nos anos iniciais poderia ser verificado na prática dos professores, ou seja, nas suas escolhas metodológicas ou de conteúdo para suas aulas ou ainda nos processos de formação, inicial ou continuada, destes professores. Entretanto, optou-se pelo pressuposto que algo precede esta prática e

esta formação.

A consolidação de uma Didática da História nos anos iniciais está intimamente relacionada às mudanças das relações entre os conteúdos e métodos de ensino de uma disciplina e estas podem ser evidenciadas em determinados contextos como discussões e implementações curriculares da disciplina bem como em programas de avaliação de manuais didáticos. Segundo Santos (1990) a partir de pesquisas no campo documental

(...) toma-se possível identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, o que possibilita a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares. (SANTOS, 1990, p.21).

Nesta etapa do trabalho, a partir de uma análise de documentos da Cultura Escolar¹¹, tomou-se como objeto de investigação os documentos oficiais nacionais, produzidos no período analisado (1997 – 2007), que podem ser considerados norteadores de concepções ensino e aprendizagem histórica voltados para os anos iniciais e em suas orientações metodológicas de efetivação destas propostas em sala de aula.

QUADRO 2 - DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA PESQUISA	ANO
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1 ^a A 4 ^a SÉRIE) Volume 5 - História e Geografia	1997
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1 ^a A 4 ^a SÉRIE) Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais	1997
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	1996
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	1998
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	2000
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	2004
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	2007

¹¹ Conceito utilizado a partir das discussões de Jean Claude Forquin (1993)sobre a relação entre Cultura e Escola. Cultura Escolar refere-se aos conhecimentos, saberes, materiais culturais (cognitivos, simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudo, de ensino, para seus membros, em um determinado momento histórico e social.

Portanto, esse capítulo buscou explicitar a partir das análises dos documentos oficiais nacionais mencionados no QUADRO 1 e as relações entre conteúdos e métodos no Ensino de História, no intuito de verificar as suas contribuições na consolidação da Didática da História para os anos iniciais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo Ministério da Educação (MEC) são elaborados com a função de estabelecer parâmetros para a área da educação. Estes parâmetros influenciam na construção dos documentos Estaduais (Diretrizes Estaduais de Educação), Municipais (Diretrizes Municipais de Educação) e as Propostas Pedagógicas das escolas (projetos políticos pedagógicos-PPP).

O processo de construção destes documentos institucionais também é histórico e apresenta alguns marcos que estabeleceram mudanças no contexto nacional na área da educação e, por consequência, nas concepções de ensino-aprendizagem de história. Sendo assim, este recorte temporal (1997 - 2007) se deve a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais na constituição do ensino da História como disciplina autônoma e com seu próprio referencial normativo.

No ano de 1997, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) volume V, destinado à disciplina de História e Geografia para o ensino fundamental, trouxe novos objetivos, conteúdos, métodos avaliativos e orientações didáticas que possibilitaram elementos constituidores de uma Didática da História para os anos iniciais.

QUADRO 3 - DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS	
CURRÍCULO MÍNIMO – Núcleo-comum para os Currículos do Ensino de 1 e 2 graus (parecer n 853/71)	1971
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1 ^a A 4 ^a SÉRIE) Volume 5 - História e Geografia	1997
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1 ^a A 4 ^a SÉRIE) Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais	1997

Além da escrita dos PCNs, no mesmo ano foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a publicação de guias de livros didáticos que avaliavam os manuais a serem distribuídos nas escolas de todo o país. A partir destes documentos oficiais, buscou-se realizar uma investigação do processo de

construção das concepções de ensino e aprendizagem histórica presentes nos PCNs e nos PNLDs até o ano de 2007, compreendendo dez anos de análise documental.

QUADRO 4 - DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A ESCOLA DOS LIVROS DIDÁTICOS	
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	1996/1997
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	1998
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	2000/2001
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	2004
GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a a 4 ^a SÉRIES	2007
EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS A SEREM INCLUÍDAS NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DE 1 ^a A 4 ^a SÉRIE DO PNLD	2007

Neste percurso investigativo foi importante delimitar o procedimento metodológico adotado. Para a análise dos documentos oficiais, a metodologia utilizada para a pesquisa empírica foi fundamentada na análise de conteúdo, metodologia proposta pela pesquisadora Maria Laura P. B. Franco, em sua obra de “Análise de conteúdo” (FRANCO, 2005).

Franco (2005) em seu trabalho busca ampliar a discussão acerca da Análise de Conteúdo e, para isso, a autora evidencia a importância de suas bases teóricas e metodológicas no contexto investigativo.

Nesta perspectiva metodológica, o procedimento de pesquisa se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. A metodologia de investigação envolve três momentos distintos no trato com o documento, a análise, a interpretação e a inferência.

Segundo esta proposta de investigação, após a definição dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e do tipo de material a ser analisado “o pesquisador começa a se defrontar com problemas técnicos” (FRANCO, 2005, p.37). Ao utilizar a

análise de conteúdo como referencial metodológico surge, então, o primeiro desafio ao pesquisador: definir as Unidades de Análise. As Unidades de Análise podem ser divididas em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Dessa maneira, foram utilizadas no processo de análise dos dados as duas unidades, variando de acordo com a estrutura dos documentos.

As Unidades de Registros podem ser entendidas como a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas sendo subdivididas em *Palavra*, sendo esta uma simples palavra (oral e/ou escrita), um símbolo ou um termo e é entendida como a menor unidade de registro usada em Análise de Conteúdo, *Tema*, que pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto de ideias ou um parágrafo, normalmente esta categoria é utilizada para analisar o conceito por traz de um tema, *Personagem*, referentes a pessoas particulares passíveis de serem classificadas de acordo com diferentes indicadores: nível socioeconômico, sexo, etnia, educação, escolaridade, nacionalidade, religião etc. e por fim, *Item*, podendo ser utilizada quando um texto, um documento, um artigo literário ou um livro são caracterizados a partir de alguns itens definidores.

Nesta perspectiva, foram tomadas como principais elementos a serem considerado dentro da Unidade de Registro: a *Palavra* e o *Item*. Esta escolha parte do princípio que a presença de algumas palavras como, *analisar*, *comparar*, *verificar* ou *explicar*, ou de temas como *aprender história*, *ensinar história*, *tempo histórico*, *ideias históricas* ou *sujeitos históricos*, podem revelar características de possíveis concepções de aprendizagem histórica presente nos documentos investigados.

Além da Unidade de Registro, a perspectiva metodológica Análise de Conteúdo ressalta que as Unidades de Contexto podem ser consideradas como o "pano de fundo" que imprime significado às Unidades de Análise. Portanto considerando a proposta metodológica de Franco (2005) investigar o contexto histórico social da produção de um documento é um importante momento de sua análise já que esta pode explicitar a complexidade do material analisado que envolve

(...) 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, 2005, p.10)

Além das influências ideológicas, presente nas mensagens cabe ressaltar que a análise de conteúdo requer uma relevância teórica das descobertas empíricas. Neste contexto investigativo, uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do próprio documento não devem compor as categorias de análise. Assim, toda a análise de conteúdo implica em comparações contextuais.

Para Franco, os tipos de comparações podem ser multivariados, "mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador." (2005, p.16). Desta maneira, cabe ressaltar que esta proposta metodológica se destaca por considerar a importância da subjetividade do pesquisador no trato das fontes, sem, no entanto, abandonar critérios de objetividade.

A partir da definição das Unidades de Análise, de Registro ou Contextuais, faz-se necessário definir os critérios para as Categorias de Análise.

Segundo Franco,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (2005, p. 57)

As categorias de análise podem ser definidas antes da apreciação do documento ou emergirem do próprio material pesquisado. A escolha pelo tipo de caracterização é realizada pelo pesquisador a partir do contato prévio com o objeto e não deve ser uma regra inflexível visto que, ao longo do processo de definição das categorias de análise, o pesquisador, na maioria dos casos, se encontra entre "constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico." (FRANCO, 2005, p. 58).

Considerando a flexibilidade da definição das categorias de análise, cabe ressaltar que neste trabalho algumas dessas categorias surgiram na construção

teórica da pesquisa. No decorrer da pesquisa empírica e no contato com as fontes, categorias elencadas no constructo teórico foram “localizadas” nos documentos.

Entretanto, novas categorias surgiram posteriormente, no momento das análises, situação esta que levou o pesquisador a retomar a construção de elementos teóricos. Esta perspectiva metodológica insere o pesquisador em um processo longo, árduo e desafiante, não obstante a pesquisa empírica e teórica se enriquece a cada passo investigativo.

Tomando o objeto e a metodologia de análise, cabe ressaltar que as orientações curriculares e os critérios de escolha dos materiais didáticos referem-se a um determinado conhecimento escolar, um tipo especial de saber, ou seja, a História como matéria de ensino, que pode ser explicada pela ideia de uma larga tradição social inventada, não de uma só vez, e recriada no que o educador espanhol Raimundo Cuesta Fernandes (1998) denomina “código disciplinar”.

Para este autor, a formação do código disciplinar se dá por meio de uma “tradição social que se configura historicamente e que é composta por um conjunto de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a História e que regulam a organização da prática de seu ensino” (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.8).

Neste sentido, o investigador possui duas perspectivas de análise do código disciplinar, a primeira toma como fonte a produção de currículos, orientações descritas na legislação e manuais didáticos, estes elementos implicam na produção do que ele chama de “textos visíveis” do código disciplinar.

A segunda perspectiva de análise possível consiste em investigar os contextos escolares da prática de ensino, sendo este os “textos invisíveis”. Segundo Urban (2010) para alcançarmos um exame consistente do código disciplinar da História é preciso um levantamento detalhado de fontes, tais como entrevistas com os professores, imagens de espaços escolares, manuais didáticos para alunos ou destinados aos professores, regulamentos, enfim, elementos que contribuam para a reconstituição das diversas formas de pensar o Ensino de História em seu contexto escolar.

Segundo Abud, os textos, transmitidos e/ou publicados pelos livros escolares

aos professores, podem estabelecer alguns limites para a construção do conhecimento histórico escolar. Estes limites são consolidados por listagens de conteúdos e critérios presentes em currículos oficiais, que surgem sob a forma de propostas de avaliação de manuais didáticos e/ou parâmetros curriculares. Estes documentos, a partir da criação de mitos da História,

Estabelecem modos de pensar historicamente, que nos remetem novamente ao conceito de código disciplinar, que auxiliam na compreensão de outros mitos, que substituem os mais antigos. Eles se constroem quando currículos e atividades didáticas, ao usar os mitos da História, estabelecem critérios de aprendizagem e marcam fronteiras do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (ABUD, 2012, p. 558)

Tomar a primeira perspectiva de análise, ou seja, os textos visíveis, a escolha dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos guias do Programa Nacional do Livro Didático como objeto de pesquisa se justifica dada sua relevância nas transformações, advindas do processo de produção e implementação da proposta curricular e processo de seleção dos manuais didáticos no Brasil. Além disso, é importante ressaltar que a partir da introdução destes documentos no contexto educacional brasileiro o Ensino de História nos anos iniciais adquire uma especificidade normativa curricular.

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental. (SCHMIDT, 2012, p.86).

Para Bittencourt (1998), a constituição ou permanência das disciplinas escolares nos diversos currículos tem sido marcada por uma história de tensões entre grupos próximos às esferas do poder educacional. Por conseguinte, a elaboração dos PCNs ocorreu em meio a confrontos em torno das escolhas dos conteúdos e métodos da história como disciplina escolar e pode ser definido como um divisor de águas nas pesquisas sobre o tema. Portanto a inserção destes documentos no cenário educacional foi tomada como elemento definidor no recorte temporal da pesquisa, além de formar parte do corpus de análise.

4.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Como apresentado anteriormente, a História como disciplina escolar experimentou no decorrer de sua existência diferentes concepções sobre o aprender e o ensinar, bem como diversas orientações para a prática do professor. Excluída e reintegrada em variados níveis de ensino a disciplina de História sofreu em sua trajetória de consolidação diversas transformações de cunho teórico e especialmente metodológico.

Segundo Schmidt,

(...) os currículos podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como, enquanto, construtores de identidades pessoais e profissionais e de elaboração de visões de mundo. (SCHMIDT, 2009, p. 205)

Apesar da inegável importância dos documentos na constituição do código disciplinar da História no Brasil não se pode atribuir aos documentos normativos a solução de todas as questões do ensino da disciplina. Portanto, o significado do termo currículo é dado pelo próprio contexto em que este se insere, sendo assim é sempre necessário problematizar a compreensão que se tem de currículo e suas implicações no espaço escolar. O que ocorre, muitas vezes, é que o documento curricular é concebido como uma "entidade", normativa que implicaria mecanicamente em novas práticas, no interior da escola, gerando constantes debates sobre sua eficácia.

Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de "capacitação". (SCHMIDT; GARCIA, 2001, p.147).

Coloca-se, assim como fundamental, considerar não somente o que foi construído, mas o momento em que as propostas são produzidas para entender a "seleção" que é realizada dentro do amplo campo de conhecimento acumulados pela humanidade. (BITTENCOURT, 1998)

Esta "seleção" curricular é fruto de uma concepção de currículo, ou seja, na elaboração do documento, alguns referenciais teóricos foram adotados para contribuir na concepção de um currículo formal, dentre eles podemos citar Jean

Claude Forquin (1992), Ivor Goodson (1991; 1995) e Antônio Flavio Moreira (1994).

Estes autores destacaram as particularidades dos documentos curriculares, “relacionando-os ao lugar institucional que o define como texto normativo, imprimindo um caráter oficial e fornecendo legitimidade a um determinado tipo de conhecimento” (BITTENCOURT, 1998, p.128).

Considerando as intenções e limites que um documento normativo oficial apresenta, buscou-se investigar no texto elementos que evidenciasse o processo de construção das concepções de ensino e aprendizagem histórica nos anos iniciais.

Ao investigar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da perspectiva metodológica Análise de Conteúdo, buscou-se contextualizar o momento de produção, as intenções e as influências ideológicas presentes no documento construindo assim um “pano de fundo” para as análises.

Segundo (FRANCO, 2005) é importante investigar o contexto histórico social da produção de um documento já que esta pode explicitar a complexidade do material analisado estabelecendo vínculos comparativos entre as Unidades Contextuais e as Unidades de Registro.

Publicado no ano de 1997, em meio à discussão política de redemocratização da educação, os PCNs se constituíram como um elemento aglutinador entre teorias educacionais e teorias historiográficas. Porém, além de ser concebido como um marco epistemológico, o documento surge como uma proposta de rompimento com o período militar, de renovação e de afirmação de um novo período.

Como citado no segundo capítulo deste trabalho nas décadas de 1970 e 80, o Ensino de História sofreu influências de mudanças que aconteceram no sistema produtivo que demandarem formas diferenciadas de organização social.

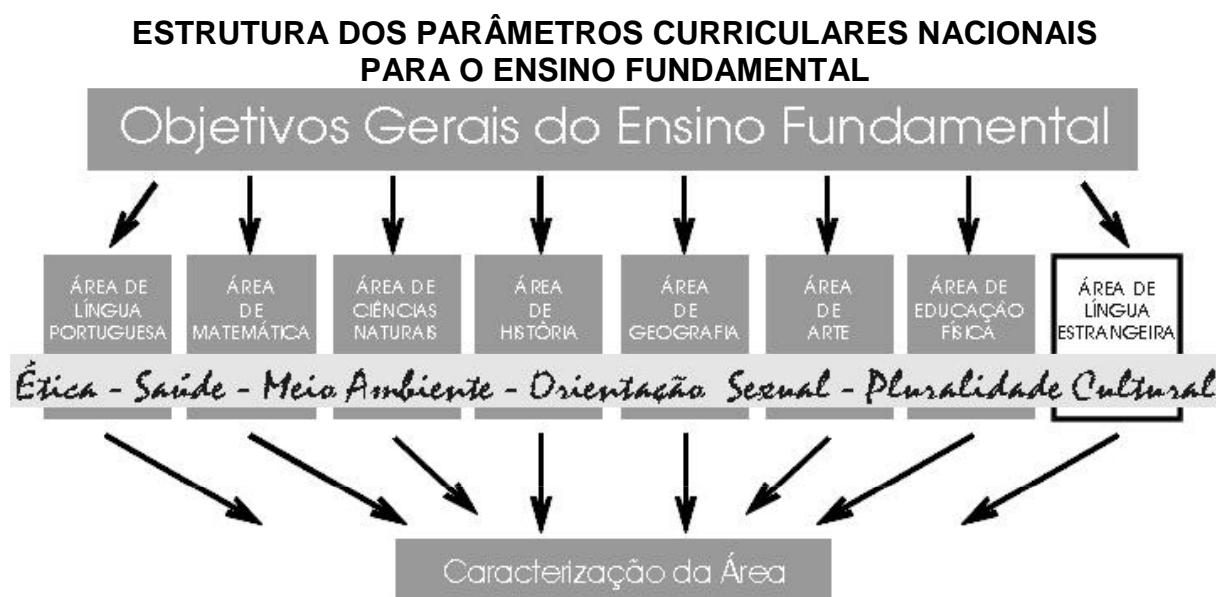
Na década de 1990, a política nacional voltada para a educação carecia de um projeto consistente de renovação educacional que atendesse as necessidades do processo de redemocratização. “(...), pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação.” (ARELARO, 2000, p.96).

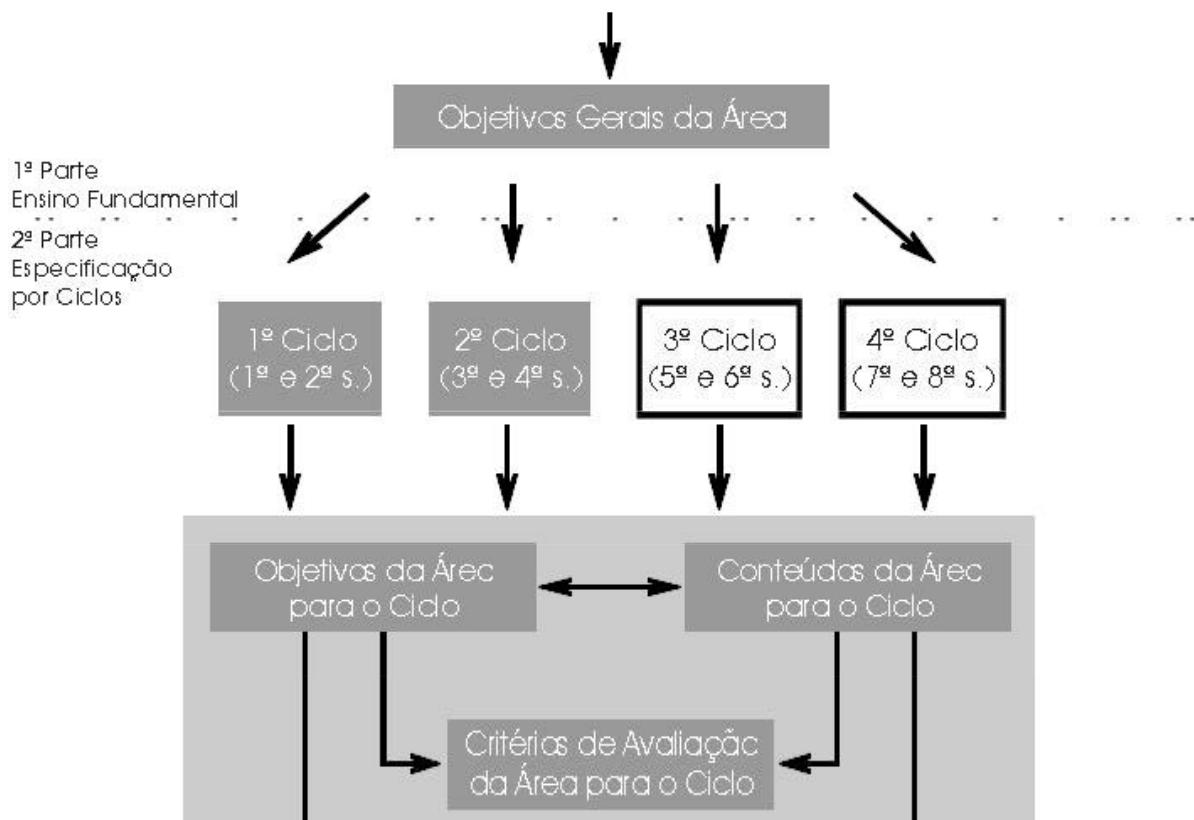
Alinhada a uma política econômica externa, a agenda nacional para educação foi fortemente influenciada por organismos internacionais e seus financiamentos aos setores sociais, esta “parceria” consistia na “intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento.” (FONSECA, 1995, p.169).

Presente na Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais, o Brasil passou a elaborar novas diretrizes políticas educacionais que, entre outras, buscava eliminar o analfabetismo até o final do século.

Este proposta de “superação” do atraso educacional brasileiro em função dos países de primeiro mundo nortearam as reformas educacionais do período, culminando na aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em dezembro de 1996, atrelada ao Plano Decenal de Educação, em consonância com o que determina a Constituição Federal de 1988.

A partir deste contexto de mudanças nas estruturas educacionais, o Ministério da Educação investiu na elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” que atendesse as necessidades de um país em “desenvolvimento”. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental foi estruturado a partir de objetivos gerais, nos quais cada área do conhecimento traria suas contribuições específicas.





QUADRO 5 - DIVISÃO DOS PCNS – ENSINO FUNDAMENTAL

Volume 1	Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
Volume 2	Língua Portuguesa
Volume 3	Matemática
Volume 4	Ciências Naturais
Volume 5	História e Geografia
Volume 6	Arte
Volume 7	Educação Física
Volume 8	Apresentação dos Temas Transversais e Ética
Volume 9	Meio Ambiente e Saúde
Volume 10	Pluralidade Cultural e Orientação Sexual

O **volume 5** foi destinado a duas disciplinas, História e Geografia. Na parte destinada a História o texto foi dividido em duas partes. A primeira estabelece parâmetros mais abrangentes, relativos a todo o ensino fundamental e na segunda parte o documento estabelece uma especificação por ciclos. O primeiro e o segundo ciclos referem-se às séries iniciais¹². O primeiro ciclo era composto pela primeira e segunda série e o segundo ciclo, terceira e quarta série.

Em cada ciclo, o documento apresenta uma concepção de ensino-

¹² Em 1997, ano de produção do documento os atuais anos iniciais era denominado séries iniciais e composto por quatro séries.

aprendizagem, objetivos de história, conteúdos de história e critérios de avaliação.

Na primeira parte, destinada ao ensino fundamental, o documento constrói uma **caracterização da área de História**. Esta caracterização é iniciada por um breve histórico do Ensino de História e em seguida discute a especificidade do conhecimento histórico suas características e importância social.

Neste **histórico**, o documento apresenta a partir de marcos políticos e legais o processo de constituição da História como disciplina escolarizada no Brasil. Partindo do embate entre a História Civil e a História Sagrada o documento desenvolve uma narrativa linear das transformações teóricas e metodológicas do Ensino de História até o período da redemocratização, momento do retorno da História e da Geografia e da necessidade da escrita do documento.

Apresentada como uma perspectiva inovadora, no tópico denominado **O conhecimento histórico: características e importância social**, o documento pretende superar a proposta de Ensino de História adotada durante o período ditatorial, pautada pelo estudo das personalidades militares e das datas cívicas. E apresenta sua concepção:

Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (BRASIL/PCN, 1997, p. 25)

É interessante ressaltar que o elemento norteador das concepções anteriores, a identidade nacional, não é abandonado, entretanto a concepção de cidadania como elemento formado a partir da relação entre diferentes identidades passa a constituir o centro das discussões.

Para o documento o Ensino de História possui objetivos específicos

(...), sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL /PCN, 1997, p. 26)

Percebe-se, portanto, que o elemento identidade individual, negado nas propostas curriculares anteriores passa a ser considerado na produção do

documento de 1997. Neste sentido, é apresentada a possibilidade de entendimento da realidade social a partir do estudo da temporalidade dos confrontos entre povos, grupos e classes.

Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas. (BRASIL/PCN, 1997, p. 26).

No período militar ditatorial, que se estendeu de 1964 a 1984 e precedeu a construção do documento, a discussão sobre confronto entre povos, grupos e classes eram temas evitados nos currículos de História. Neste período os currículos privilegiavam conteúdos da História nacional, ensinada a partir de uma narrativa dos acontecimentos que levava o Brasil a um progresso político, econômico e social fruto da ordem, da moral e do civismo. Ao considerar que a História é marcada por lutas, confrontos e rupturas a concepção de aprendizagem histórica, pretendida pelo documento, rompe com a perspectiva anterior e busca inserir novas questões ao Ensino de História.

No tópico seguinte, intitulado **Aprender e ensinar história no ensino fundamental** o documento propõe uma concepção de **saber histórico**, apresentando a distinção entre um saber histórico científico e um saber histórico escolar. Portanto, o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Esta perspectiva está vinculada a ideia de Transposição Didática que será abordada a diante.

Verificou-se nas análises que, uma das principais características desta Didática da História específica para os anos iniciais, é a distinção epistemológica entre o conteúdo, o método e a finalidade do Ensino de História nos anos iniciais. Esta distinção revelou não apenas uma organização estrutural dos documentos, mas também uma escolha teórica e metodológica prévia.

Pautado na perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo, percebeu-se na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a concepção de aprendizagem histórica foi estruturada a partir do ensino de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. A forma

como estes conceitos são definidos e apropriados pelo documento revelou os conteúdos que deveriam ser aprendido pelos alunos nas escolas¹³. Neste sentido, detectou-se que a escolha dos conteúdos deveria partir do estatuto epistemológico da História.

4.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Desde 1929, o Estado brasileiro apresenta uma preocupação com a produção de materiais didáticos que serão utilizados nas escolas. Com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) durante o Governo Vargas, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema de 1937 (pelo Decreto-Lei nº 93, de 21/09/1937,) o Estado brasileiro objetivava legalizar o Livro Didático e incentivar a sua produção por meio da elaboração de uma enciclopédia e dicionário da língua brasileira que retratasse a identidade e a memória nacional, além de apoiar a implantação de bibliotecas públicas em todo o Brasil. Mais tarde, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), foi inaugurada no Brasil a primeira política de controle sobre a produção de livros didáticos.

A partir do ano de 1971, em substituição a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) passa a ser novamente responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL) que, assume as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros destinados à produção dos livros didáticos.

Em 1976, com a extinção do INL o governo retoma o processo de compra e distribuição da grande maioria dos livros destinados às escolas das unidades federadas. Os recursos destinados à compra e distribuição dos Livros Didáticos eram oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições estabelecidas para participação das Unidades da Federação no programa. Devido o crescimento do número de matrículas e da escassez de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

¹³ Esta análise será realizada no tópico seguinte

Em 1983, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o PLIDEF foi incorporado as suas atribuições e surge como proposta a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão de todas as séries do ensino fundamental.

Em pleno processo de redemocratização o Estado brasileiro iniciou em 1985, em substituição ao PLIDEF, a criação e desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. Impulsionado pela busca de critérios de seleção dos materiais didáticos, o governo brasileiro traçou um projeto educacional em torno desta escolha. Era, portanto imprescindível que os livros se adequassem as propostas oficiais de ensino, do contrário não seriam indicados, diminuindo, assim, seu público e seu lucro.

Na década de 1990, houve uma ação institucional de descentralização da seleção dos livros didáticos a serem encaminhadas às escolas. A partir de 1995, o PNLD reconfigurou-se, por meio de um processo de avaliação em que uma equipe de especialistas de cada área passou a analisar as diferentes coleções e fazer pareceres sobre os livros inscritos para este PNLD. No ano seguinte, com a criação do 1º Guia de Livros Didáticos, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997.

Em 2000 é inserida no PNLD a proposta de distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries sendo implementada em 2001. Neste mesmo ano, O PNLD busca de forma gradativa, ampliar o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual com a proposta de produção e distribuição de livros didáticos em Braille. Este material seria distribuído aos alunos matriculados no ensino regular em escolas públicas.

A partir de 2006, o programa iniciou a distribuição de dicionários enciclopédicos trilíngues a alunos de 1ª a 4ª série que têm surdez e utilizam a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os alunos com surdez matriculados nas turmas de 1ª a 4ª série do ensino regular também receberam cartilhas e livros de língua portuguesa em libras no formato digital (CD-ROM).

De acordo com Fundo Nacional da Educação (FNDE) ¹⁴, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

Alguns livros são definidos como reutilizáveis, ou seja, o livro é utilizado por mais de um ano e mais de um aluno, como, por exemplo, os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Outros são consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), que elabora o Guia de Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE.

(...) Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p. 25)

De acordo com o Ministério da Educação, cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. Entretanto para que os livros constem no guia primeiro a obra deve cumprir as exigências do MEC.

(...) O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia, gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora existam no mercado editorial livros de inegável qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. (BRASIL, 1993, p. 25)

¹⁴ <http://www.fnde.gov.br/?Itemid=887> - Último acesso em 17/10/2015.

A partir destas exigências do MEC foram produzidos pelo governo federal os Guias de Livro Didático contendo critérios de seleção e aprovação dos livros didáticos de história para os anos iniciais. A partir da estrutura dos documentos, critérios e avaliações realizadas pelos guias serão construídas as análises que busque compreender a concepção de aprendizagem histórica e quais elementos teóricos fundamentam a produção destes documentos.

Desde as últimas décadas do século XX “constituíram um rico movimento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e de repensar das práticas educativas no Brasil” (FONSECA, 2003, p.36). Este movimento propiciou uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no Ensino de História desenvolvida em pesquisas nas redes públicas e privada. Verificamos a partir deste movimento reformulações curriculares a área de História um efetivo aumento nas produções de manuais didáticos referentes ao ensino da disciplina nos anos iniciais.

Durante este período de debates e reestruturação curricular da disciplina de História o livro didático se tornou um dos principais alvos de polêmicas e críticas dos pesquisadores da área. Objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas, este material didático, tem sido investigado e compreendido sob diferentes e contraditórias perspectivas: ora como disseminador de ideologias dominantes, ora como solução para o despreparo dos docentes, ora objeto limitador da autonomia e da criatividade dos professores, ora como importante instrumento pedagógico de apoio ao professor.

A descrença e desconfiança nos livros didáticos, provocadas por debates acadêmicos, tornou o uso dos manuais didáticos em sala de aula um objeto de constantes críticas pelos próprios docentes, no entanto o fato é que ele, o livro didático, tem assumido um papel cada vez maior nas salas de aula brasileira.

Apesar das constantes críticas ao uso do livro didático, o Estado brasileiro tem investido, nas últimas décadas, substancialmente na produção e distribuição destes materiais nas escolas de todo o país. A promoção de medidas e de uma política pública, atualmente conhecida como Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), voltada para a avaliação, compra e distribuição de livros didáticos a todas as escolas públicas brasileiras demonstra o interesse do Estado em tornar o livro

didático um dos principais instrumentos pedagógicos auxiliares do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta nova configuração de avaliação dos livros didáticos, implementada pelo governo federal, a principal particularidade do processo é a atuação de especialistas de cada área. Nesta perspectiva as avaliações seriam submetidas a critérios elaborados por equipes de especialistas ligados ao universo acadêmico interferindo assim no perfil dos materiais didático a serem produzidos pelas editoras. Ao submeter às obras a outro perfil de avaliação decorrente da participação destes especialistas, os professores também foram afetados em face das modificações das políticas sobre o livro didático.

A instauração de comissões de avaliação implicou não apenas o diálogo do Estado com as demandas oriundas da sociedade civil em torno da melhoria da qualidade do livro didático, mas implicou, sobretudo, o alargamento de seu controle, no sentido de regulamentar a produção através do estabelecimento de exigências mínimas de seus conteúdos. (ALVIM, 2009, p.3)

Com a inserção dos especialistas no processo de avaliação dos materiais didáticos os guias produzidos pelo PNLD, além de refletir a ação reguladora do Estado na escolha dos livros a serem utilizados pelos professores em sala de aula, apresentam uma relação entre o conhecimento academicamente produzido e o universo escolar. Esta relação se dá na medida em se propõe um diálogo entre sujeitos originários de espaços diversos, como a academia e a escola.

Portanto, considerando a diversidade de sujeitos que atravessam esta política de avaliação, busca-se investigar a dimensão epistemológica deste processo, tomando, a partir dos critérios de avaliação, suas relações com o campo da Didática da História nos anos iniciais e com o contexto de execução da avaliação dos livros didáticos.

Como apresentado nas análises anteriores, a partir de 1997, com a criação dos PCNs e dos Guias de Livro Didático, observa-se uma tentativa de renovação na perspectiva de ensino e aprendizagem histórica no cenário educacional brasileiro. Portanto serão tomados como objeto de análise os guias de livro didático voltados para a disciplina de história nos anos iniciais a partir de 1997 estendendo-se ao ano de 2008, contemplando dez anos de análise documental.

O primeiro Guia de Livro Didático foi produzido em 1996 e publicado pelo PNLD 1997 em meio à discussão política de redemocratização política do país, este material foi constituído a partir de debates acadêmicos e políticos que, fruto de uma proposta de rompimento com o período militar, buscou uma renovação epistemológica e a afirmação de um novo período.

Apesar da distinção das disciplinas, apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, entre História e Geografia, o primeiro Guia de Livro Didático publicado no mesmo ano considerou a integração das duas disciplinas em Estudo Sociais. Este documento foi dividido em Introdução, apresentando os critérios comuns de análise e os títulos de cada série e as quatro áreas disciplinares sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Cada área foi dividida em Introdução, Critérios de Análise e Resenhas para cada série. O material é finalizado com as Referências Bibliográficas, Nota Informativa e Glossário.

QUADRO 6 - GUIA DE LIVRO DIDÁTICO 1997
Introdução
Critérios comuns de análise
Títulos por série
Área de Língua Portuguesa
Introdução
Critérios de análise
Resenhas por série
Área de Matemática
Introdução
Critérios de análise
Resenhas por série
Área de Ciências
Introdução
Critérios de análise
Resenhas por série
Área de Estudos Sociais
Introdução
Critérios de análise
Resenhas por série
Referências Bibliográficas
Nota Informativa
Glossário

O Guia de Livro Didático veio a público como resultado de um processo de avaliação do material que seria utilizado em sala de aula por alunos e professores e salienta que os critérios que nortearam a análise dos livros didáticos foram estabelecidos de acordo com duas diretrizes básicas: uma referente aos objetivos das disciplinas história e geografia no ensino fundamental e médio, e outra ao conjunto dos conceitos que constituem o arcabouço teórico de cada uma dessas disciplinas. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996).

QUADRO 7 - CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS – PNLD 1996
Preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação;
Não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo erros conceituais.

(BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996).

Na edição seguinte, o **Guia de Livro Didático de 1998** foi apresentado como o resultado de um processo de aperfeiçoamento do modelo de orientação da escolha dos livros didáticos iniciado com o Guia de 1996. Nesta edição, o documento é estruturado de forma diferente sendo dividido em duas partes. A primeira parte o Guia apresenta as resenhas dos títulos recomendados sendo agrupados por área do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Observa-se, portanto que a disciplina de Estudos Sociais é mantida em detrimento das especificidades da disciplina de História e Geografia.

Em cada um desses blocos de resenha, estão os títulos com seus respectivos códigos, que deverão ser transcritos integralmente para o formulário pelo professor após a escolha. Nesta edição o guia apresenta uma novidade. Cada livro após a análise é assinalado com estrelas indicando as possíveis classificações:

★★★ Recomendados com distinção

★★ Recomendados

★ Recomendados com ressalvas

Recomendados com distinção: são os livros que se destacam entre os de boa qualidade por se aproximarem mais que os outros do ideal representado pelos
--

princípios e critérios já referidos e por representarem, em relação aos demais e ao contexto escolar, quer um patamar de maior exigência e rigor, quer um esforço de inovação. Constituem-se propostas pedagógicas criativas e instigantes.

Recomendados: são aqueles que cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos por este momento do processo de avaliação. Ainda que possam ser objeto de uma ou outra pequena restrição, e que não estejam ao abrigo de polemicas e discussões, podem subsidiar e propiciar um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor.

Recomendados com ressalvas: nesta categoria estão reunidos os trabalhos meritórios que, por este ou aquele motivo, não estão a salvo de alguma restrição pertinente. Como a preocupação do MEC é exatamente destacar a seriedade de propósitos e os esforços que atinjam patamares satisfatórios de qualidade, optou-se por incluí-los nesse momento, com as devidas ressalvas.

(BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996).

O documento adverte que o professor é o responsável pela escolha e que apesar das resenhas exemplificarem as falhas detectadas não cobre a totalidade dos problemas presentes no livro. A segunda parte do Guia, no final do livro, apresenta a relação dos livros não recomendados e a justificativa de sua não inclusão no conjunto dos livros recomendados.

Cada uma das áreas é dividida em Introdução, critérios de análise e as resenhas subdivididas por série. Apesar do Guia de Livro Didático de 1998 ampliar o número de obras analisadas, os critérios de avaliação dos materiais são mantidos da edição de 1996 sem qualquer alteração de conteúdo. Por isso, os critérios de avaliação desta edição não serão analisados neste trabalho.

O PNLD organizou no ano de 2000 um novo Guia de Livro Didático, este guia destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, serviria um instrumento para a escolha do livro didático dos próximos três anos. Ele foi o resultado da analise dos livros de 1a a 4a series inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL/PNLD 2000/2001). O Guia traz as resenhas dos 27 livros que passaram por esse processo de análise e foram recomendados. Segundo o

documento as avaliações procuram dar respostas para as seguintes questões:

QUADRO 8 - QUESTÕES NORTEADORAS (BRASIL/PNLD 2000/2001)
Que concepções de Ciências, Matemática, Língua, História ou Geografia os livros manifestam?
Quais os conteúdos privilegiados?
Com que rigor e acerto tais conteúdos são tratados?
Que metodologia é empregada ou preconizada?
Como todos esses aspectos se articulam numa proposta global?
Há coerência entre a proposta didático pedagógica e o projeto gráfico?
O Manual do Professor orienta o docente em relação ao uso do livro didático no processo de ensino?

(BRASIL/PNLD 2000/2001)

Com o objetivo de oferecer aos professores mais informações para sua própria avaliação, o Guia apresenta como novidade em relação às edições anteriores, as **fichas de avaliação** de forma detalhada que, segundo o documento apoia a escolha contribuindo, assim, para as discussões e as reflexões dos grupos de trabalho na escola.

Outra inovação desta edição é que a partir do presente processo de avaliação do livro didático de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, os livros inscritos serão alocados nas respectivas áreas de Geografia e de História, e avaliados tendo por referência critérios específicos de cada área. Apesar da distinção das áreas o documento salienta que este Guia se insere em um momento ainda de transição e de adaptação, portanto os livros foram apresentados como área de Estudos Sociais mesmo que tenham sido avaliadas à luz dos critérios de ambas as disciplinas. O Guia apresenta em sua introdução os princípios e critérios, gerais e específicos que foram utilizados pelos especialistas na análise dos livros.

O documento adverte os professores que os livros raramente são submetidos a um crivo analítico exigente seja na escola, pela comunidade dos historiadores, ou mesmo de editores. Assim sendo, grande parte dos livros didáticos que se conhecem repeete vícios e estereótipos do ensino de História, já apontados

pela bibliografia especializada. Neste sentido o documento adverte os professores que os livros didáticos tem-se adaptado, costumeiramente, aos ritmos já cristalizados do cotidiano da escola e da sala de aula. Para superar essas limitações, tem-se como certo que um bom livro de Historia deveria ser capaz de:

- Incorporar novas contribuições historiográficas, pelo menos em parte, pois sua incorporação total, ou quase, supõe um trabalho de equipe, com o necessário tempo de maturação científica.
- Considerar as experiências dos alunos, nas suas dimensões mais amplas.

No percurso avaliativo, caso o livro não seja excluído, pelos Critérios Eliminatórios, ele é apresentado como um livro recomendado.

QUADRO 9 - CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS – PNLD 2000/2001
Conceitos e informações básicas incorretos.
Incorreção e inadequação metodológicas
Prejuízo a construção da cidadania

(BRASIL/PNLD 2000/2001)

No entanto, o documento ressalta que existem variações qualitativas, dentre os livros recomendados, que devem ser detectadas e explicitadas aos professores, para que esses que possam ser levadas em consideração pelos professores no momento da escolha. Desta forma, o Guia apresenta os Critérios Classificatórios que nortearam a avaliação dos livros recomendados.

QUADRO 10 - CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS - PNLD 2000
A explicitação da opção metodológica é ponto importante, pois manifesta a consciência Didática - científica do autor e o grau de assimilação a respeito da importância e do lugar da metodologia no trabalho com a História. Toda análise histórica deve partir de um problema ou conjunto de problemas, na convicção de que a problematização do passado e do presente constitui o ponto de partida para uma história crítica. Deverá estar atenta, também, para perceber se os problemas levantados relacionam-se com a realidade mais próxima do aluno e se estão adequados a sua capacidade cognitiva. Os conceitos históricos só se entendem plenamente na sua historicidade; devem ser construídos, portanto, atendendo a esta sua característica. Alguns desses conceitos centrais para o conhecimento histórico são: tempo, espaço, historia, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho.

Tais conceitos não são fechados e se fundamentam, portanto, em **habilidades** que devem ser desenvolvidas segundo as características dos alunos. As noções básicas que sustentam os conceitos históricos são as de período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade e duração.

A linguagem do livro deve ser flexibilizada e adequada a faixa etária a que se destina. O aprendizado da Historia está associado ao desenvolvimento da linguagem em geral e, em particular, a um vocabulário específico, bem como ao domínio das noções e dos conceitos já referidos.

A apresentação e discussão de **fontes históricas** são imprescindíveis para que o livro didático introduza os alunos na metodologia própria da Historia.

As atividades e exercícios não devem apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes **habilidades** e estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação.

As imagens e os recursos visuais devem, preferencialmente, fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos a problematizar e a compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão.

(BRASIL/PNLD 2000/2001)

O Guia de Livros Didáticos de 2004 foi produzido no ano de 2003 em parceria estabelecida com Universidades públicas de diferentes estados, para a realização do processo de avaliação.

O Ministério da Educação buscou por meio dessa parceria, impulsionar o interesse da pesquisa sobre o tema. Segundo o BRASIL/MEC (2000), esta aproximação com as Universidades públicas contribuiu para o aperfeiçoamento, a socialização e a melhoria da eficácia do processo da análise de livros didáticos.

O Guia foi dividido em quatro volumes, cada um destinado a uma área do conhecimento. Cada volume foi composto de duas partes: a primeira destinada a fornecer os princípios, os critérios gerais e específicos das áreas e as fichas detalhadas que orientaram o trabalho dos especialistas na avaliação dos livros. A segunda ofereceria as resenhas das obras aprovadas pelo PNLD 2004.

QUADRO 11 - ESTRUTURA DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE 2004

Volume 1	Língua Portuguesa e Alfabetização;
Volume 2	Matemática e Ciências;
Volume 3	Historia e Geografia;
Volume 4	Dicionários.

(BRASIL/PNLD 2004)

Iniciada no PNLD 2000/2001, quando a disciplina figurava como opcional, a substituição dos Estudos Sociais pelas disciplinas de **história e geografia** foi consolidada no PNLD 2004. Com esta alteração, observa-se a efetivação dos esforços despendidos, há vários anos, pelos especialistas das duas áreas, para que se resguardassem as especificidades de seus respectivos corpos conceituais também no ensino e na elaboração dos livros didáticos.

Sendo assim, encontram-se nas resenhas, dispostas no Guia de Livro Didático de 2004, o resultado das análises que foram feitas por especialistas de Historia, a convite do MEC, sobre os livros inscritos para o presente PNLD. Segundo o documento o objetivo deste processo de avaliação é “indicar quais livros proporcionam as condições mínimas necessárias a um trabalho proveitoso para o ensino-aprendizagem de nossos alunos, auxiliando o professor em seus encaminhamentos pedagógicos.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2004, p.33).

Desta forma, as análises do Guia de Livro Didático de 2004 serão realizadas a partir das preocupações que orientaram a construção dos critérios de avaliação dos livros didáticos de Historia.

No PNLD 2004 foram inscritas 24 coleções seriadas. Uma das questões levantada para a elaboração dos critérios de avaliação foi em relação à concepção e organização de uma metodologia adequada às **finalidades** do processo de ensino-aprendizagem e às diferentes características dos alunos e do projeto pedagógico da escola.

Neste sentido, o próprio documento realiza uma distinção entre aspectos metodológicos, evidenciando o **como ensinar**, aspectos teóricos, apresentando **o que** se ensina e aspectos orientadores de **por que** aprender História.

QUADRO 12 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PNLD 2004
ASPECTOS METODOLÓGICOS
O estabelecimento de relações entre o conhecimento novo e a experiência do aluno, de modo a criar condições para que ele compreenda sua realidade próxima;
A contribuição efetiva, tanto dos textos quanto das atividades, para o desenvolvimento de

habilidades cognitivas básicas, como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, além da capacidade de debater problemas e de incentivar a produção de textos;

A adequação dos textos e dos exercícios às condições dos alunos, quanto ao grau de complexidade dos conteúdos e quanto a linguagem empregada de acordo com suas possibilidades cognitivas;

A presença de textos complementares de diferentes autores, que garanta a perspectiva de que o conhecimento histórico é um espaço de interpretações possíveis, além de sugestões de leitura e de outros instrumentais didáticos que possam ampliar e enriquecer as opções do professor.

REGRAS E PRINCÍPIOS DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA

A adequada explicitação das propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico, considerando-se a variedade das tendências historiográficas existentes na área. Ao mesmo tempo, foi analisada a coerência entre as propostas e a exposição dos conteúdos, em forma de textos e de atividades;

Se houve um trabalho adequado com a historicidade dos conceitos, evitando-se anacronismos e nominalismos. Foi levada em consideração a forma como os autores utilizaram as categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração;

Se as fontes históricas foram trabalhadas adequadamente, como referencial constitutivo do conhecimento histórico, e se foram convenientemente exploradas e não apenas transcritas, tendo-se o cuidado em resgatar as potencialidades interpretativas dos documentos reproduzidos;

Se a obra apresentava ausência de estereótipos e de simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e prejudicam a formação de cidadãos críticos e conscientes.

FINALIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Já que o livro didático é um elemento importante na construção do saber e no processo educacional, e de esperar que ele contribua para a reflexão sobre a ética, imprescindível ao convívio social, e para a construção da cidadania.

Nesse sentido, foi analisada, nos textos e nas atividades, a real preocupação em despeitar no aluno o respeito às diferenças, a prática participativa, o convívio social, a consciência crítica, a tolerância e a liberdade.

No ano de 2007 foi publicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2007), mais um Guia de Livro Didático. Nesta edição, as resenhas elaboradas por especialistas das áreas de História e Geografia, procuraram chamar a atenção de limitações e qualidade das obras.

O documento ressalta que a partir da leitura das resenhas os professores podem realizar a escolha do livro que mais se ajusta ao projeto político-pedagógico da escola, com a realidade na qual a escola se insere, com as concepções de sociedade, educação e História.

Na parte introdutória do Guia, o documento afirma que a avaliação das obras foi realizada por profissionais que, como o professor e a professora que as utilizarão, conhecem o Ensino Fundamental e refletem sobre ele.

Além da avaliação realizada pelos especialistas outra leitura e análise foram realizadas por professores e alunos, buscando como resultado, segundo o documento, “a formação de cidadãos que pensem historicamente e, com isso, também, conquistem sua cidadania plena e ajudem a construir uma sociedade cada dia mais democrática.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2007, p.8).

Segundo o Guia, o processo de avaliação dos livros didáticos foi construído e efetivado seguindo procedimentos teórico-metodológicos de acordo com os princípios e critérios delineados por profissionais atuantes na prática da pesquisa e ensino de História.

Com o objetivo de garantir uma avaliação plural que contemplasse a diversidade de experiências e realidades, o PNLD formou uma equipe composta por profissionais em todos os níveis da carreira (graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores) e de cinco estados brasileiros.

O documento faz questão de frisar que o conhecimento histórico obedece a critérios e procedimentos inerentes da disciplina de História - portanto, estes são aspectos que devem estar explicitados nas obras. Sendo assim, o Guia de 2007 orienta que os livros didáticos considerem em sua produção a pluralidade de realidades sociais, econômicas e culturais, presentes no Brasil. Devem contribuir para a formação cidadã do educando, a reflexão e a construção de conceitos, como tolerância, liberdade e democracia.

Os princípios norteadores da elaboração dos critérios foram: **Princípios Pedagógicos, Princípios Históricos, Projeto Gráfico e Elementos para Construção da Consciência Cidadã**. Separados numericamente cada um destes princípios apresenta os critérios utilizados no processo de avaliação dos livros de História.

Em uma primeira análise desta edição do Guia pode-se verificar uma maior complexidade na elaboração dos critérios de avaliação dos livros didáticos. Cabe ressaltar que novos critérios foram elencados e alguns mantidos e reelaborados.

É possível observar nesta caracterização dos Guias de Livro Didático (1997-2007) uma preocupação do Estado brasileiro em ampliar o quadro de escolas públicas participantes de programa, garantindo assim, a distribuição gratuita de livros didáticos ao maior número de alunos possível. Outro objetivo do programa, segundo os Guias de Livro Didáticos (1997-2007) é inserir mais obras no processo avaliativo, é aparente, nestes dez anos, o aumento de coleções participantes do processo de avaliação.

4.3 ELEMENTOS PARA UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

A construção teórica e metodológica deste trabalho buscou compreender quais são os significados e pressupostos da Didática da História específica para os anos iniciais. Portanto, pretende-se neste tópico apresentar, a partir de discussões teóricas e empíricas, os significados de uma Didática da Histórica voltada para os anos iniciais. Para isso, foram apresentados quais eram as especificidades da aprendizagem histórica nos anos iniciais e em seguida, como as influências teóricas e metodológicas, presentes na produção de documentos oficiais destinados a criar parâmetros curriculares e critérios de avaliação de livros didáticos, orientaram a constituição de uma Didática da História nos anos iniciais.

No capítulo anterior, procurou-se analisar as relações entre os documentos oficiais nacionais e a consolidação da História como conhecimento a ser ensinado nos anos iniciais. Neste sentido, foram analisados, sob alguns pressupostos da perspectiva metodológica Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005), os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e os Guias de Livros Didáticos de 1997 a 2007, produzidos pelo Programa Nacional do Livro Didático. Todos os documentos investigados foram elaborados e destinados a orientar o Ensino da História nos anos iniciais.

As análises realizadas nos documentos oficiais foram pautadas pelas discussões teóricas que precederam a investigação empírica. A partir dos resultados obtidos nas análises foram observados aspectos que fundamentaram a constituição da Didática da História nos anos iniciais.

Como apresentado anteriormente, elementos da perspectiva metodológica adotada, Análise de Conteúdo, admite que o processo de escolha das categorias de análise pode ser definido antes da análise do documento ou emergirem do próprio material pesquisado. A escolha pelo tipo de caracterização, segundo Franco (2005), é realizada pelo pesquisador a partir do contato prévio com o objeto e não deve ser uma regra inflexível visto que, ao longo do processo de definição das categorias de análise.

Considerando a flexibilidade da definição das categorias de análise, neste trabalho, as primeiras categorias emergiram no percurso investigativo norteando assim os processos de análises. As categorias que estruturaram as análises foram determinadas por aspectos verificados nos documentos que expressassem indicativos teóricos e metodológicos de uma didática específica para os anos iniciais. Verificou-se nos documentos analisados que os pressupostos desta didática foram compostos de três categorias norteadoras, sendo elas **o que ensinar, como ensinar e por que ensinar história**.

4.4 A RELAÇÃO CONTEÚDO FORMA PARA OS PCNs.

Tomando as Unidades de Registro, (Palavras e Temas) como perspectiva de análise do conceito de saber histórico apresentado pelo documento, percebe-se com clareza o primeiro indício de uma concepção de ensino-aprendizagem histórica nos anos iniciais.

O ensino e a aprendizagem de História envolvem uma distinção básica

entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar. (BRASIL/PCN, 1997, p. 29)

Como apresentado nos capítulos anteriores, durante o período da ditadura militar o Ensino de História foi pautado pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino provenientes de uma pedagogia tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (SAVIANI, 2005, p.10).

Percebendo a lacuna entre a produção historiográfica e o Ensino de História em sala de aula pesquisadores/professores de História buscam novas formas de pensar esta relação entre universidade e escola. Esta distinção entre saber histórico científico e saber histórico escolar proposta pelo documento pode ser entendida como uma tentativa de aproximar o conhecimento histórico científico do processo de ensino-aprendizagem, "na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar." (BRASIL/PCN, 1997, p.29). Assim sendo, o saber escolar é construído a partir do estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas) sendo estes ferramentas de construção do saber histórico escolar.

Segundo o documento, o saber histórico se relaciona com o saber histórico escolar a partir da delimitação de três conceitos fundamentais: **o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico**. A forma como estes conceitos são definidos e apropriados pelo documento orientam a formação de uma concepção de aprendizagem histórica, envolvida no ensino da disciplina.

Segundo os PCNs os **fatos históricos** podem ser descritos como

ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva. (BRASIL/PCN, 1997, p.29)

Estas ações humanas (criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de

produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres, independências políticas de povos) seriam realizadas de forma individual, ou pelas coletividades envolvendo diferentes níveis da vida em sociedade sendo então selecionadas, pelo docente no momento da aula, por razão de seu destaque nas transformações sociais.

No período de ditadura militar, ocorreu no Ensino de História o que se apresentou no capítulo anterior como um “esvaziamento epistemológico da História”. Ou seja, com a inserção dos Estudos Sociais no lugar das disciplinas de História e Geografia, o modelo de Ensino de História predominante no Brasil, durante todo o período militar, teve como objetivo controlar os conteúdos de História a ser ensinado nas escolas advogando a favor da formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros (NADAI, 1993).

Nesta perspectiva tradicional apontada pelo documento, o Ensino de História no Brasil, apenas considerava como fato histórico os grandes feitos e acontecimento protagonizados por personalidades políticos e/ou militares. Ao analisar a definição do conceito de fato histórico proposto pelo documento sob a perspectiva temática (conceitual) da Análise de Conteúdo, nota-se mais uma vez a negação de uma concepção de ensino tradicional positivista e uma proposta de renovação dos conteúdos históricos, inserindo novos fatos históricos e por consequência novos sujeitos.

No intuito de romper com uma concepção “doutrinária” de se ensinar e aprender História, o documento passa a considerar a participação de novos sujeitos históricos como homens comuns, mulheres e crianças na História a ser ensinada nas escolas. Deste modo, outro conceito fundamental nesta nova concepção de ensino-aprendizagem da História, segundo o documento, seria o conceito de **sujeito histórico**.

Sujeitos históricos devem ser compreendidos por sua vez, como “agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais.” (PCN, 1997, p.29). Novamente percebe-se a necessidade do documento em inserir na História ensinada elementos negados anteriormente. Sendo assim, sujeitos históricos seriam aqueles que, a partir de seus contextos sociais e temporais, atuaram como

protagonistas nas transformações da sociedade de forma individual ou coletiva.

Nesta nova perspectiva de Ensino de História, defendida pelo documento, novos sujeitos passam a fazer parte da História, basta que tenham atuado como protagonistas em mudanças sociais e temporais. Ao analisar nova concepção de sujeito histórico, é possível afirmar que o documento busca uma nova perspectiva de se aprender História, já que pessoas ditas “comuns” passam a ser vistas como agentes históricos. Ou seja, múltiplas identidades devem ser inseridas na discussão e entendimento do passado.

O terceiro conceito, ou conteúdo histórico, apresentado pelo documento como fundamental ao Ensino de História é o **tempo histórico**, que pode ser entendido de forma limitada ao tempo cronológico, partindo de uma linha temporal apresenta uma sequência dos acontecimentos que sugere

(...) que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a ideia de povos “atrasados” e “civilizados” e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade. (BRASIL/PCN, 1997, p. 30).

Porém, o documento questiona esta concepção de tempo histórico afirmando que este não deveria ser considerado de forma reduzida e limitada, mas de modo a levar em consideração sua complexidade. O uso do calendário, por exemplo, pode ser importante, pois “possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais”. (PCN, 1997, p.30). Estes níveis e ritmos seriam ditados pela percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas.

Segundo o documento, o tempo histórico

(...) pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança). (PCN, 1997, p.30).

Além desta perspectiva, o tempo pode ser compreendido também “como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).” (PCN,

1997, p.30).

Nota-se nesta análise sobre a concepção de tempo histórico, um processo de subjetivação do tempo histórico. Neste sentido, o tempo da experiência do sujeito passa a ser considerado no processo de aprendizagem histórica o que aproxima esta concepção de aprendizagem das teorias psicológicas da aprendizagem. Complementando a concepção de tempo histórico, a ideia de diferentes níveis e ritmos de duração do tempo, fundamentados nas teorias da história, tomam espaço na discussão sobre o ensino da disciplina.

Observa-se que existe um empenho do documento em utilizar elementos da Teoria da História no processo de aprendizagem, entretanto a ideia de longa, média e curta duração temporal, advindos da Ciência da História¹⁵, devem então ser subjetivados pelo tempo psicológico interno dos indivíduos a partir das vivências pessoais, conceito “adaptado” da psicologia.

No processo de construção destes conceitos históricos, percebe-se novamente a preocupação que o documento apresenta em romper como os conceitos e concepções históricas utilizadas pelo projeto político educacional militar. Dessa forma, o documento defende a necessidade de fundamentar os currículos em “teorias renovadas”¹⁶ uma nova perspectiva de aprendizagem histórica, esta concepção provocou uma ampliação conceitual ao inserir novos elementos e conteúdos no processo de aprendizagem histórica.

Além de considerar a diversidade e os confrontos presentes no seio da sociedade, o documento, em função da expansão escolar para um público culturalmente diversificado, salienta que o Ensino de História não pode estar vinculado apenas às mudanças teóricas presentes na produção historiográfica, já que esta estaria encerrada na produção do conhecimento histórico. Portanto, para o documento, o método de ensino não pode ficar restrito à epistemologia da História, devem-se então considerar as “contribuições pedagógicas — especialmente da Psicologia social e cognitiva — e propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar” (PCN, 1997, p.26).

¹⁵ Conceitos formulados por teóricos da Escola dos Annales que buscava contrapor a ideia de tempo linear positivista.

¹⁶ Termo utilizado pelo documento.

Ao mesmo tempo em que o texto traz esta perspectiva renovadora em relação às teorias historiográficas os PCNs, buscam contribuições da psicologia da aprendizagem construtivista e se utilizam de conceitos de Piaget (psicologia genética), Vygotsky (teoria sociointeracionista) e Ausubel (aprendizagem significativa).

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. (BRASIL/PCN, 1997b, p.33)

Tomando a perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem como fundamentação, o documento propõe que, a escola deveria dar condições para que o aluno desenvolva/descubra suas capacidades de modo a adquirir autonomia, raciocinando livremente sobre qualquer assunto e tendo como autoridade maior sua própria razão. Neste sentido, o conhecimento não pode se limitar a aquisição de conteúdos externos ou interpretações individuais, mas sim ser resultado de uma construção social e histórica de ordem cultural e psicológica.

Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. (BRASIL/PCN, 1997b, p.37)

Segundo o documento, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento por meio da atividade envolvida no processo de ensino, tendo-se em conta o papel dos fatores externos do desenvolvimento, com destaque especial à incorporação da cultura vivida em sua formação histórica, não como cultura dada. (LIBÂNEO, 2008).

Analisando esse fragmento do documento introdutório dos PCNs, pode-se afirmar que, sua concepção de aprendizagem está respaldada em teorias psicológicas construtivistas.

Os instrumentos mediacionais aos quais os professores precisam recorrer para desempenhar bem sua profissão são as bases teórico-conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos na sala de aula. (LIBÂNEO, 2008, p. 61)

Tomando a perspectiva metodológica adotada é possível compreender os significados atribuídos aos conceitos utilizados. Para a Análise de Conteúdo “uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.” (FRANCO, 2005, p.39).

Assim como a distinção apresentada entre os conceitos de saberes históricos (escolares e científicos), o documento analisado, apresenta o conceito de conhecimento histórico também em seu caráter científico escolarizado.

O conhecimento histórico escolar, além de se relacionar com o conhecimento histórico de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também se articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para fins didáticos. (BRASIL/PCN, 1997a, p.31)

Libâneo (2008) salienta que, no bojo das discussões sobre ensino-aprendizagem, persiste a ideia de uma didática que se desenvolva a partir da união dos processos de investigação da ciência (metodologia de pesquisa) aos produtos da investigação (conteúdos) pertinentes ao processo educativo. “Ou seja, o acesso aos conteúdos, à aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada.” (LIBÂNEO, 2008, p. 79)

A partir desta perspectiva de didática, é possível compreender que o documento considera o processo de ensino-aprendizagem sob a ótica proposta por Libâneo, ou seja, para se trabalhar a construção do conhecimento histórico escolar é preciso partir dos métodos de pesquisa próprios da Ciência da História, métodos estes utilizados por historiadores na produção do próprio conhecimento histórico científico. Entretanto, cabe ressaltar que, o texto apresenta esta perspectiva como algo a ser adaptado à realidade escolar ou, como complementa a seguir, transposto didaticamente.

A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. (BRASIL/PCN, 1997, 31)

Percebe-se na proposição da transposição dos métodos de pesquisa da

História para o ensino da disciplina das escolas mais um esforço de relacionar o Ensino de História à sua ciência de referência. No contexto de produção deste documento, pesquisadores interessados em retomar as discussões na área de pesquisa do Ensino de História iniciaram, na década de 1980 após o período de ditadura militar, uma possibilidade de diálogo entre a História e a Educação, aliando, assim, conceitos já existentes nos campos de conhecimento de origem.

Esta aproximação entre História e Educação teve como pressuposto a distinção entre saber acadêmico e saber escolar, sendo discutida a partir do conceito denominado Transposição Didática¹⁷.

Pautada na perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo, percebe-se que a concepção de aprendizagem histórica foi escolarizada pela proposta do documento a partir da análise de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. A forma como estes conceitos são definidos e apropriados pelo documento revelou **o que** de fato deveria ser aprendido pelos alunos nas escolas.

Os conceitos históricos a serem ensinados na disciplina escolar de História, neste caso, foram previamente constituídos e delimitados não pelos professores ou a partir das necessidades ou carências de orientação dos alunos em sala de aula, mas por especialistas a partir da ideia Transposição Didática.

A segunda parte o documento apresenta especificações metodológicas para o primeiro e segundo ciclo de ensino e por último, orientações didáticas. Nesta parte o documento apresenta orientações de **como se aprende** e, portanto, **como se ensina** História nos anos iniciais.

Na parte destinada ao primeiro ciclo, ou seja, para a extinta primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, o documento inicia com orientações para o ensino e aprendizagem de História, específicas para estas turmas.

O texto é principiado afirmando que mesmo as crianças pequenas¹⁸ recebem grande quantidade de informações sobre o mundo e que suas interpretações são fundadas no sendo comum, por isso caberia à escola e

¹⁷ Conceito trabalhado no capítulo 3.

¹⁸ O documento especifica a idade referente a cada ciclo no volume I dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

consequentemente ao Ensino de História interferir nestas interpretações para que estes alunos se tornem capazes de “compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.” (PCN, 1997, p 39) de forma sistematizada.

O documento ressalta a importância do uso diversificado de fontes históricas, de preferência orais e iconográficas considerando que nesta idade os alunos ainda estão em fase de alfabetização. Outra indicação aos professores é que apresente aos alunos diferentes registros de fontes quanto à autoria e formas de marcação temporal, como calendários, contribuindo para que os alunos compreendam quem escreve a História e que desenvolvam a noção de ordenação temporal do seu cotidiano comparando acontecimentos “a partir de critérios de anterioridade ou posteridade e simultaneidade.” (PCN, 1997, p.31).

Em seguida são apresentados os **objetivos de História** para o primeiro ciclo e de acordo com o documento espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de

QUADRO 13 -OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO – PCN 1997
<ul style="list-style-type: none"> a) comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; b) reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; c) reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; d) caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; e) identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; f) estabelecer relações entre o presente e o passado; g) identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

(BRASIL/PCN, 1997, p.50).

No primeiro ciclo, pode-se verificar que dos sete objetivos da aprendizagem

histórica três (a, c, f) apresentam alguma relação com o tempo e um cita o uso de fonte (g). Os demais objetivos (b, d, e) da aprendizagem histórica estão relacionados com o entendimento da diversidade social, econômica e cultural no tempo presente.

Percebe-se que os objetivos da aprendizagem histórica estão relacionados a atividades/verbos que levem o aluno a **identificar, reconhecer, comparar, caracterizar** os documentos, as mudanças e permanências. Segundo Franco (2005), a partir de Unidades de Registro pode-se analisar mensagens, textos e documentos. Neste caso, as *Palavras* se tornam elementos que evidenciam uma ação orientadora ao receptor, ou seja, os objetivos a serem alcançados pelos alunos no processo de ensino orientam a prática do docente.

É importante ressaltar nos objetivos propostos a grande relevância dada aos acontecimentos do tempo presente e ao estudo de comunidades indígenas.

Em relação aos objetivos da aprendizagem histórica para o segundo ciclo espera-se que ao final deste período os alunos sejam capazes de:

QUADRO 14 - OBJETIVOS DE HISTÓRIA PARA O SEGUNDO CICLO – PCN 1997
a) reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
b) identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
c) identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
d) utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
e) valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades.

(BRASIL/PCN, 1997, p.50).

No segundo ciclo, a questão do tempo está mais presente nos objetivos da aprendizagem histórica (a, b, c), o objetivo (d) aborda a questão da fonte e o objetivo (e) uma ação humana.

Tomando, primeiramente, como ponto de análise a questão temporal,

verifica-se que o tempo aparece como elemento objetivo, apenas uma linha sequencial onde as mudanças (culturais, sociais, políticas) ocorrem. Este tempo, assim como no primeiro ciclo, objetiva ser **reconhecido, identificado e comparado** para ser entendido.

Neste aspecto, é nítida a presença da concepção do tempo histórico científico na aprendizagem histórica, os alunos devem ser capazes de colocar as mudanças e permanências em uma ordem temporal assim como faz o historiador ao produzir o conhecimento historiográfico. Portanto, para o documento, aprende-se História **identificando, verificando, contextualizando as mudanças e permanências** sociais e culturais na linha do tempo. Não obstante, as mudanças e permanências no tempo não são interpretadas pelo aluno, são apenas identificadas. O sujeito não mobiliza os interesses cognitivos pela carência de orientação, não atribui sentido as mudanças temporais e, por conseguinte não estabelece sua própria orientação temporal.

Neste sentido, apesar do documento ressaltar a importância do sujeito histórico no processo de aprendizagem, em relação à categoria tempo histórico, é identificada no documento uma concepção de aprendizagem histórica indiferente ao sujeito aprendiz, já que os interesses não partem de suas necessidades da vida prática e o conhecimento aprendido não é dotado de significado em sua orientação temporal.

O documento reserva uma parte de seu texto para a orientação quanto à escolha dos conteúdos sendo esta dividida também por ciclos e eixos temáticos. Para o primeiro ciclo os conteúdos propostos se relacionam ao tema: História Local e do Cotidiano.

QUADRO 15 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA PARA O PRIMEIRO CICLO – PCN
EIXO TEMÁTICO: História Local e do Cotidiano
A localidade
Comunidade indígena

(BRASIL/PCN, 1997)

No segundo ciclo os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser referentes à História das Organizações Populacionais.

QUADRO 16 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA PARA O SEGUNDO CICLO – PCN
EIXO TEMÁTICO: História das organizações populacionais
Deslocamentos populacionais
Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos
Organizações políticas e administrações urbanas
Organização histórica e temporal

(BRASIL/PCN, 1997)

No espaço destinado a orientação quanto à escolha dos conteúdos, mais uma vez o documento salienta a importância do ensino da História estar fundamentado no desenvolvimento das noções temporais e suas implicações metodológicas de comparação.

A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino. (BRASIL/PCN, 1997a, p.31)

Assim como as orientações para a escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas, os PCNs afirmam que, depois de os alunos vivenciarem situações de aprendizagem espera-se que os alunos dominem além dos conteúdos os procedimentos, portanto, é preciso destacar alguns critérios para avaliar esses domínios. (PCN, 1997) Nota-se nos critérios de avaliação que o documento espera dos alunos a capacidade de reconhecer as mudanças e permanências, semelhanças e diferenças entre povos, culturas, lugares, classes entre outros.

É notável que o encaminhamento metodológico adotado pelos PCNs está bastante próximo da concepção teórico-educacional histórico cultural da aprendizagem apresentada por Libâneo (2008). A partir das discussões realizadas por Vigotsky, Leontiev e Davydov, sobre ensino desenvolvimental, Libâneo defende a renovação dos conteúdos da didática a partir da “busca de uma unidade entre uma teoria geral do ensino e as metodologias específicas, que estaria caracterizando o momento atual” (p.63).

O documento apresenta uma proposta de formação crítica em relação à diversidade sociocultural, estabelecendo uma relação entre o presente e o passado de forma unidirecional, na qual o presente se apresenta como uma resultante do

passado.

É importante destacar que a formação de um aluno crítico é entendida no contexto histórico de produção do documento como um significativo avanço em relação às concepções de aprendizagem histórica anteriores.

(...) os objetivos propostos visam à formação de um aluno crítico, destacando, neste processo de formação, o presente como resultante do passado, e, em algumas propostas, uma preocupação que parece ser mais relevante é a de possibilitar a compreensão das diferentes temporalidades dos diversos grupos sociais e culturais. (BITTENCOURT, 1998, p.147).

Entretanto, analisando os objetivos de aprendizagem, nota-se que nesta concepção didática que a aprendizagem histórica fica restrita a própria *atividade* de aprender. Sendo assim, com base nos conteúdos da disciplina de História, aprender História significa, desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas.

Aprender historicamente seria então, desenvolver habilidades de pensar por meio dos conteúdos, e ensinar, seria a capacidade de desenvolver nos alunos o pensamento teórico, sendo este a “essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática.” (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

Apesar de o documento buscar construir uma nova concepção de ensino e aprendizagem histórica para os anos iniciais percebe-se algumas incorporações ou sínteses de propostas curriculares anteriores, formuladas ainda no período militar. Ao analisar o documento curricular destinado a definir um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus aprovado em 12 de novembro de 1971, no parecer número 853/71 da lei 5692/71, foi definido que a escolha das matérias, seus objetivos e sua amplitude seria realizada pelo Conselho de Educação e apresentada pelo Currículo Mínimo.

No processo construção curricular e de definição das matérias foi determinado que

(...) que aspectos ou conteúdos particulares de cada disciplina se incluem

na “obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum”: (a) Língua Portuguesa, em Comunicação e Expressão; (b) Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, em Estudos Sociais; e (c) Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências. (BRASIL, 1971, p.178)

Esta concepção integradora do núcleo comum condicionou e antecipou as matérias fixadas no currículo de acordo com os objetivos de cada um dos três grandes núcleos. Para os Estudo Sociais fixou-se como objetivo central o

(...) ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver”, sem deixar de atribuir a devida “ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento (BRASIL, 1971, p.180)

A proposta do parecer sobre o Currículo Mínimo, defende a “integração” das disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil em uma disciplina cujo objetivo é a integração espaço temporal e social do educando de forma ampliada e gradativa. A disciplina de Estudos Sociais teria seus componentes básicos “a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência por meio dos tempos.” (BRASIL, 1971, p.181). O terceiro elemento, a Organização Social do Brasil buscava “uma efetiva tomada de consciência da Cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional.” (BRASIL, 1971, p.181). A soma dos três elementos constitutivos da disciplina de Estudos Sociais visava o preparo ao “exercício consciente da cidadania”.

Ao comparar o documento curricular de 1971 aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, observa-se uma diferença fulcral em relação à definição das “matérias”. Neste sentido, os PCNs defendem a autonomia das disciplinas História e Geografia em contraposição à antiga “integração” concebida na ditadura. No entanto no que concerne a apresentação dos objetivos de aprendizagem, nota-se uma aproximação entre as propostas. Assim como o parecer 853/71 os PCNs organizam a aprendizagem a partir de objetivos, como verificamos nas análises.

Esta organização curricular pautada por objetivos de aprendizagem aparenta estar vinculada a uma metodologia que influenciou a construção do parecer 853/71 e permanece presente na proposta dos PCNs de 1997. Nesta perspectiva, a aprendizagem é organizada por objetivos a serem alcançados pelos alunos, ou seja,

a partir da taxionomia dos objetivos os professores teriam elementos para planejarem suas aulas.

A taxionomia dos objetivos consiste na organização metódica das etapas de pensamento susceptíveis a uma medição em escalas. A partir dos estudos de B. S. BLOOM e seus colaboradores, aplicada há mais de vinte anos nos Estados Unidos, a taxionomia dos objetivos nasceu da necessidade de se estabelecer um processo que, além de criar um quadro teórico de referência favorável a um consenso de ideias entre examinadores universitários norte americano garantisse a precisão da comunicação e permitisse estimular pesquisas sobre avaliação da aprendizagem.

Resultado de uma necessidade prática de reflexões continuadas sobre os problemas de educação, esta perspectiva metodológica foi amplamente adotada no ensino das disciplinas e não se fundamenta nem em uma teoria psicológica, nem em uma teoria da aprendizagem. O modelo segue a classificação de seis categorias propostos em uma complexidade crescente, atende a uma variedade considerável de objetivos e engloba comportamentos que incluem memória, raciocínio, solução de problemas, formação de conceitos. Este método de ensino por objetivos foi mantido pelos PCNs e incorporado a uma concepção de aprendizagem construtivista.

Verificaram-se nas análises, que o documento busca, em diversos momentos, definir uma nova concepção de ensino e aprendizagem histórica para os anos iniciais, neste sentido os conceitos históricos, métodos de ensino e finalidades da aprendizagem são revistos a partir de teorias renovadas.

Para o documento, a aprendizagem histórica teria como finalidade a formação de um cidadão crítico, capaz de alcançar objetivos como analisar, identificar e comparar sua realidade com a realidade de comunidades diferentes, indígenas, por exemplo, ou de outras épocas.

Esta habilidade, proposta pelo documento, em distinguir as diferenças e transformações socioculturais no tempo levaria os alunos a uma prática cidadã capaz de respeitar as múltiplas identidades e, portanto, superar práticas preconceituosas no convívio social.

Apesar de o documento ressaltar a importância do estudo de outros

períodos o texto enfatiza as atividades de comparação entre culturas, grupos, povos de lugares distintos sem considerar o aspecto temporal. Dessa forma, percebe-se uma preocupação maior em “capacitar” o aluno a identificar as diferenças sociais e culturais do que propriamente interpretar as mudanças e permanências históricas.

Como apontado anteriormente, o objetivo desta análise não é apresentar críticas à concepção de aprendizagem histórica adotada pelo documento, mas sim buscar compreender quais matrizes teóricas fundamenta o processo de construção do documento.

4.5 A RELAÇÃO CONTEÚDO FORMA PARA O PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é fruto de um contexto histórico permeado por influências políticas, econômicas e culturais. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus referidos Guias de Livro Didático surgem como um marco epistemológico educacional, pois apresentava em seu projeto uma nova perspectiva de educação. Desta forma, a escolha destes Guias de Livro Didático para composição do *corpus* de análise da presente pesquisa se justifica pela relevância destes materiais na constituição de uma Didática da História nos anos iniciais.

Apesar das discussões sobre a formulação dos critérios gerais de avaliação¹⁹ precederem a publicação do primeiro Guia do Livro Didático, é em seu texto de apresentação pública que se pode analisar, interpretar e inferir quais concepções teóricas influenciaram sua construção.

Desta maneira, ao tomar a perspectiva metodológica Análise de Conteúdo, esta pesquisa considera a importância de se contextualizar os objetivos e as influências epistemológicas presentes nos documentos resultados deste programa. De acordo com a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho, “Comparações de conteúdo das comunicações por meio do tempo, situação ou audiência podem ser concebidas como análises, interpretações e inferências produzidas intermensagens”. (FRANCO, 2005, p.26).

¹⁹ Os critérios de avaliação do Livro Didático foram produzidos no ano de 1995 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Assim sendo, a análise dos documentos referidos, concebida a partir da metodologia Análise de Conteúdo, buscou a partir de categorias construídas no percurso investigativo, compreender quais foram as concepções de ensino-aprendizagem presentes nos documentos analisados.

Por conseguinte, salienta-se que “toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é criado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas”. (FRANCO, 2005, p. 26).

No trato com os objetos de análise, realizado no percurso investigativo deste trabalho, notou-se que a construção das concepções de ensino-aprendizagem, ou seja, a perspectiva de Didática da História nos anos iniciais, presente nos documentos estavam pautados em três questões centrais, sendo elas: **O que ensinar, como ensinar e por que ensinar.**

A partir da construção destas categorias de análise podem-se verificar quais elementos teóricos e metodológicos constituíram a formação de uma didática específica para os anos iniciais. Portanto a seguir, foram realizadas análises dos Guias de Livro Didático (1997-2007) tendo estas três questões como categorias estruturantes.

Como apresentado na construção metodológica da pesquisa, a Análise de Conteúdo como perspectiva investigativa explicita que toda análise de conteúdo pressupõe um quadro comparativo.

Neste sentido, buscou-se comparar, a partir das categorias estruturantes, os critérios de avaliação dos livros didáticos presentes nos Guias de 1997/1998, 2001, 2004 e 2007. Portanto, os documentos, a partir dos critérios de avaliação, apresentam os aspectos que dizem respeito à produção/construção de conhecimentos históricos, neste sentido observa-se, **o que** ou quais conteúdos históricos os livros didáticos devem conter na disciplina de História.

Procurou-se ressaltar, nesta análise dos critérios de avaliação dos Guias de Livro Didático, elementos que explicitassem os aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem da História.

Os Guias não foram transcritos na íntegra, pois se buscou analisar apenas

os fragmentos que apresentassem em seu texto aspectos constituintes de uma Didática da História nos anos iniciais. Já na Introdução do Guia de 1997 o documento apresenta a finalidade do Ensino de História.

O objetivo central da história é a formação do cidadão, como indivíduo situado historicamente, consciente da sua dimensão social, no seu tempo, e capaz de entender e analisar a dinâmica das organizações sociais, cuja influência se exerce - em diferentes locais e momentos - sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, e também sobre os diferentes processos históricos. Esse objetivo se concretiza mediante *a aquisição de um conjunto de conhecimentos, fundados em conceitos como os de tempo, espaço, cultura, sociedade, relações sociais, poder, trabalho e natureza.* (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.129).

Segundo o documento, a aprendizagem histórica possibilita a formação de um cidadão consciente de sua condição social e temporal. Cabe ressaltar a categoria vida cotidiana como espaço de experiência dos sujeitos históricos.

Esta aprendizagem se consolida mediante a aquisição de conhecimentos – conceitos históricos. Neste sentido o documento indica ***o que*** deveria se aprender, ou seja, ao aprender os conceitos de tempo, espaço, cultura, sociedade, relações sociais, poder, trabalho e natureza os alunos estariam sendo formados para a vida em sociedade.

Em relação aos conteúdos trabalhados, o Guia de 2000 argumenta que os conhecimentos históricos são construídos a partir de regras e princípios próprios desta ciência. Assim sendo, o documento ressalta a importância de verificar se a coleção de livros didáticos, na exposição dos conteúdos específicos, mostrou-se em sintonia com as metodologias próprias da disciplina Historia.

Em seguida o Guia elenca os conceitos centrais para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. São eles: tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

O documento indica que estes conceitos necessitam de algumas habilidades para que sejam aprendidos. São elas: a noção de período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade e duração. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

Na edição seguinte, o Guia de Livro Didático (2004, p.34) orienta que os

livros de História devem explicitar as propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico, considerando-se a variedade das tendências historiográficas existentes na área. Ainda assim, os livros devem manter a coerência entre as propostas e a exposição dos conteúdos, em forma de textos e de atividades.

Outro critério elencado pelo Guia de 2004 foi analisar se os livros avaliados apresentaram um trabalho adequado com a historicidade dos conceitos, evitando- se anacronismos e nominalismos²⁰.

O documento propõe a verificação dos livros a partir da forma como os autores utilizaram as categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração.

Por último, as obras foram avaliadas quanto à presença de estereótipos e de simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e prejudicam a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O Guia de 2007 apresenta em seus princípios Históricos a importância de se adequar a historicidade dos conceitos utilizados às categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequencia, transformação, passado/presente/futuro, simultaneidade e duração.

QUADRO 17–COMPARATIVO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS (PNLD 1997-2007)	
Documentos	Conceitos a serem aprendidos
Guia de 1997	de tempo, espaço, cultura, sociedade, relações sociais, poder, trabalho e natureza

²⁰ O **anacronismo**, que consiste em atribuir aos homens do passado nossas próprias razões ou sentimentos, interpretando a História em função de critérios inadequados, válidos para outras épocas. O **voluntarismo**, que consiste em aplicar uma teoria a priori sobre documentos e textos, em função do que se quer demonstrar.

O **nominalismo**, quando a análise proposta abstrai-se de realidades vividas pelos sujeitos históricos, em proveito da mera descrição de quadros jurídicos, regulamentares ou institucionais.

Guia de 2000	tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho
Guia de 2004	tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração
Guia de 2007	tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, passado/presente/futuro, simultaneidade e duração.

(BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1997;2000;2004;2007)

A partir de uma análise comparativa entre os documentos, verifica-se que os Guias de Livro Didático ressaltam a importância de verificar se as coleções de livros didáticos avaliadas apresentaram sintonia com as correntes historiográficas e com as metodologias próprias da disciplina Historia na exposição dos conteúdos específicos.

Com exceção da primeira edição, todos os Guias apresentam em seus critérios avaliativos a necessidade de se pensar a historicidade dos conceitos de tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, evitando assim os anacronismos e nominalismos na construção dos conhecimentos históricos.

Aliados aos conceitos expostos acima, os critérios indicam que os livros deveriam estimular as noções de período, sequência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade e duração, entendidas nesta edição como habilidades. A partir do Guia de 2004 estas habilidades são incorporadas aos conceitos utilizados como categorias centrais do conhecimento histórico.

Nota-se, no decorrer das edições, uma transformação/adequação nas orientações sobre os conteúdos históricos a serem trabalhados nos livros didáticos nos anos iniciais, no entanto, os Guias admitem que cada coleção possui liberdade para escolher a corrente historiográfica que melhor a represente, os documentos, por meio de critérios de avaliação, limitam os editores a seguir uma concepção de conhecimento histórico pré determinada.

A forma como estes conceitos são definidos e apropriados pelo documento revelou **o que** de fato deveria ser aprendido pelos alunos nas escolas. Posto isto, se observa uma tentativa de controle por parte do Estado na escolha do **que** deve ser

ensinado, e por consequência, aprendido pelos alunos.

Os conceitos históricos a serem ensinados na disciplina escolar de História, nos anos iniciais, foram previamente constituídos e delimitados não pelos professores ou a partir das necessidades ou problemas vividos pelos alunos em sala de aula, mas por especialistas a partir de suas concepções teóricas.

Neste sentido, apesar dos documentos ressaltarem a importância do sujeito histórico no processo de aprendizagem, em relação aos conteúdos históricos, observa-se nos documentos analisados uma concepção de aprendizagem histórica alheia às necessidades da vida prática ao sujeito aprendiz já que os conteúdos propostos não apresentam significado prévio na orientação temporal dos alunos.

Dentre as categorias de análise das concepções de aprendizagem histórica presentes nos Guias de Livro didático, o aspecto referente a **como** ensinar, foi o mais esclarecedor. Verificou-se claramente, nas análises, uma distinção entre os diferentes aspectos da aprendizagem histórica.

Os conteúdos, ou conceitos históricos, foram elencados, segundo os documentos, a partir de critérios próprios da Ciência da História. No entanto o documento de 1997 ressalta que esses conceitos históricos não podem ser estudados isoladamente. Portanto estes conhecimentos históricos devem ser trabalhados nas escolas a partir de princípios pedagógicos que organizam metodologicamente o ensino e a aprendizagem destes conteúdos.

Segundo o Guia de 1997, um destes princípios metodológicos é que a aprendizagem deve partir do estudo do meio em que o aluno está inserido, ou seja, é preciso estabelecer um contexto que unifique o ensino da História e da Geografia, já que estas disciplinas estão inseridas na área denominada Estudos Sociais.

(...) o estudo do meio em que vive o aluno, e das suas condições locais, deve contribuir para a formação do conceito de espaço, ligado a aspectos básicos das relações entre indivíduos e entre grupos sociais, e das relações entre estes e o meio ambiente. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.129).

A partir do princípio exposto acima o documento apresenta os critérios relativos ao conhecimento da área de História e os conhecimentos relativos aos aspectos pedagógico metodológicos.

Os critérios de avaliação do guia relativos aos conhecimentos da área do conhecimento indicam que:

É fundamental que o livro não contenha informações erradas nem desatualizadas. Deve existir perfeita articulação entre os conhecimentos das disciplinas da área e também entre os desta e os das demais áreas. Essa articulação é importante para a compreensão do conteúdo e para o desenvolvimento de habilidades, com a capacidade de estabelecer relações entre fatos e entre situações, envolvendo diferentes sujeitos, em diferentes locais e momentos. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.130).

Verifica-se neste critério uma preocupação do documento em avaliar a científicidade das informações contidas nos livros didáticos. Além disto, é ressaltada a importância da articulação entre os conhecimentos da área de história e a relação deste conhecimento com as outras disciplinas. Pode-se perceber neste critério uma indicação **de como** se ensina história, ou seja, o ensino da disciplina requer a articulação entre os conhecimentos – conceitos históricos – entre si e entre outros conhecimentos de outras disciplinas.

No que se refere aos critérios de análise relativos aos aspectos pedagógico-metodológicos, foram considerados nas avaliações os seguintes aspectos: “a formação de conceitos e o desenvolvimento de habilidades, o desenvolvimento da linguagem e as atividades e exercícios propostos.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.131).

No critério seguinte relativo à **formação de conceitos e desenvolvimento de habilidades** o documento indica **como** os conteúdos devem ser apresentados e quais suas contribuições na formação dos alunos.

Os conteúdos devem ser adequados ao desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando seu repertório, sua experiência e seu cotidiano; e contribuindo efetivamente para a formação de idéias e conceitos. O texto deve ter em mira o desenvolvimento social, cultural e psíquico do aluno, instigando à investigação, promovendo o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, identificar problemas e descobrir soluções; preferivelmente estimulando a curiosidade e a criatividade. Um bom texto é aquele que apresenta questões abertas e desafios envolvendo a seleção e interpretação de dados provenientes de diferentes fontes. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.131).

Ao analisar este critério, nota-se que o documento espera que o livro didático leve em consideração a subjetividade dos alunos no processo de formação

dos conceitos e ideias, objetivando o desenvolvimento de capacidades cognitivas como, por exemplo, identificar problemas e descobrir soluções. Um bom livro, segundo o guia, deve dar espaço para as diferentes interpretações de fontes variadas.

No critério relativo ao **desenvolvimento da linguagem**, notam-se indicações mais genéricas, ou seja, não direcionada para a aprendizagem histórica.

Os textos devem empregar linguagem adequada ao nível de entendimento do aluno da série a que se destinam. O autor deverá recorrer a diferentes tipos de texto, cuja leitura contribua para enriquecer o vocabulário e o acervo de conhecimentos lingüísticos do aluno, introduzindo termos de uso específico das disciplinas da área, tendo em vista o domínio de suas noções e conceitos. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.132).

O último critério utilizado pelo Guia de 1997 nas avaliações é relativo às **atividades e exercícios** desenvolvidos nos livros didáticos. Neste critério fica evidente a indicação de **como** se ensina História, ou seja, ao apontar como os livros didáticos deveriam organizar suas atividades, nota-se como o documento espera que o conteúdo deva ser ensinado. Para o guia

É imprescindível a coerência entre os objetivos, os conteúdos e as atividades. É fundamental que as atividades propostas favoreçam a formação do pensamento, estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese e a generalização. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.132).

Neste critério é explicitado que os livros didáticos disponibilizem atividades que estimule a observação, a investigação, análise, síntese e a generalização.

Em relação à organização **dos conhecimentos**, o documento de 2000 defende que o livro didático não deve expor o conhecimento histórico adquiridos de forma fria e mecânica, mas sim levar os alunos a

(...) desvendar a experiência dos homens vivendo no tempo, em sociedade, e empreender a compreensão ativa da realidade social, a Historia quer ser um elemento de tomada de consciência para as pessoas que a ela se achegam. Assim, o texto deve, de alguma forma, ser capaz de envolver o aluno, considerado como sujeito que tem consciência de estar, a seu modo, fazendo Historia. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000, ²¹).

²¹ O Guia de Livro Didático de 2000 não foi paginado na parte introdutória, princípios gerais e critérios comuns.

No critério relativo à organização dos conhecimentos percebe-se um indicativo de **como** se ensina História, ou seja, o livro deve envolver o aluno ao considerá-lo um sujeito que faz História. Nota-se a inserção do conceito de consciência no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo histórico.

O Guia faz uma distinção entre os critérios adotados na avaliação em Eliminatórios e Classificatórios, neste sentido será realizada a análise dos critérios separadamente. Dentre os critérios Eliminatórios o documento apresenta quais erros podem desclassificar os livros:

- Conceitos e informações básicas incorretas como anacronismos, voluntarismos e nominalismos.
- Incorreções e inadequações metodológicas como falta de clareza e coerência metodológica.
- Prejuízo à construção da cidadania, ou seja, o livro didático não pode, de forma alguma, expressar preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Observa-se nos Critérios Eliminatórios, uma preocupação do Guia em avaliar os livros sob o prisma da científicidade histórica, ou seja, os mesmos princípios que garantem a rigorosidade metódica da produção historiográfica devem estar presentes na produção dos materiais didáticos evitando, ou buscando evitar, o uso da História para fins meramente políticos e ideológicos. Estes critérios denotam, em algum sentido, uma perspectiva metodológica de proximidade com a ciência de referência.

Em outro critério pode-se encontrar as orientações referentes aos conteúdos que os livros didáticos devem trabalhar. Para o documento “Os conceitos históricos só se entendem plenamente na sua historicidade; devem ser construídos, portanto, atendendo a esta sua característica.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

Segundo o documento de 2000, a explicitação da opção metodológica do livro didático é ponto importante, “pois manifesta a consciência didático-científica do autor e o grau de assimilação a respeito da importância e do lugar da metodologia no trabalho com a História.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000). O Guia salienta a importância de os autores demonstrarem a perspectiva teórico-

metodológica adotada na produção do livro.

Um dos critérios de classificação dos livros didáticos diz respeito ao posicionamento metodológico adotado pelo documento. Neste critério o Guia aponta que “toda análise histórica deve partir de um problema ou conjunto de problemas, na convicção de que a problematização do passado e do presente constitui o ponto de partida para uma história crítica.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000). Esta problematização, de acordo com o documento, deve se relacionar com a realidade do aluno e se adequar a sua capacidade cognitiva.

Para se desenvolver algumas habilidades cognitivas, o documento indica que as **atividades e exercícios** não devem apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos. Consequentemente, as atividades presentes nos livros didáticos devem desenvolver diferentes habilidades estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

Para completar o desenvolvimento das habilidades os textos didáticos complementares devem apresentar uma diversidade de fontes e autores “estimulando a capacidade para debater problemas e produzir texto, com níveis crescentes de complexidade.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

O último critério exposto pelo Guia de Livro Didático refere-se às orientações destinadas à produção do Manual do Professor. Segundo o documento de 2000, o Manual do Professor deve explicitar os pressupostos teóricos utilizados na produção do Livro procurando manter coerência com os conteúdos e exercícios elaborados no Livro do Aluno. O Manual do Professor receberá uma melhor avaliação na medida em que

(...) oferecer orientação teórica, informações adicionais, bibliografia diversificada, sugestões de leituras e de outros recursos que contribuam para a formação e para a atualização do professor, orientação visando articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Deve conter proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem e sugestões de atividades e de leituras para os alunos. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

Observa-se na apresentação do critério referente à avaliação do Livro do

Professor mais uma indicação de revestir o conteúdo dos livros didáticos de um caráter científico, ou seja, referenciado e transparente em suas posições teóricas.

A partir da análise dos critérios apontados pelo Guia de 2004, observa-se claramente uma orientação metodológica do ensino da História. Esta orientação é evidenciada como critério de avaliação e indica a necessidade de se problematizar o passado e o presente como elemento gerador do ensino-aprendizagem da História, ou seja, verifica-se o **como** se de ensinar História.

Nesse sentido, podem-se analisar alguns aspectos metodológicos a partir das seguintes orientações de **como** ensinar História. Segundo o Guia do Livro Didático (2004, p.33) o livro deve apresentar coerência entre a proposta da metodologia de ensino-aprendizagem e a elaboração da obra; Deve estabelecer relações entre o conhecimento novo e a experiência do aluno, de modo a criar condições para que ele comprehenda sua realidade próxima;

Segundo o Guia de 2004, o livro necessita contribuir, a partir dos textos e das atividades, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, além da capacidade de debater problemas e de incentivar a produção de textos;

Para o documento, o livro precisa adequar os textos e os exercícios às condições dos alunos, quanto ao grau de complexidade dos conteúdos e quanto à linguagem empregada de acordo com suas possibilidades cognitivas;

E por final, o Guia orienta que os livros devem disponibilizar textos complementares de diferentes autores, que garanta a perspectiva de que o conhecimento histórico é um espaço de interpretações possíveis, além de sugestões de leitura e de outros instrumentais didáticos que possam ampliar e enriquecer as opções do professor.

Em relação ao uso das fontes históricas nos livros, foi avaliado se estas foram trabalhadas adequadamente, como referencial constitutivo do conhecimento histórico, e se foram convenientemente exploradas e não apenas transcritas, tendo-se o cuidado em resgatar as potencialidades interpretativas dos documentos reproduzidos;

No Guia de 2007, pode-se observar nos critérios que evidenciam o **como** a o conhecimento histórico é construído pelo aluno. Para isso o livro deve “Pautar-se no entrecruzamento do conhecimento novo, trabalhado em sala de aula, com os conhecimentos advindos da experiência do aluno, levando-o a compreensão da realidade na qual se insere;” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2007, p.10).

O documento ainda ressalta a partir dos princípios pedagógicos a importância que o livro didático deve dar ao desenvolvimento de atividades que potencializem as habilidades cognitivas básicas, como: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e avaliação. Segundo o documento, o livro deve respeitar as dificuldades próprias de cada aluno, determinando o grau de complexidade e a especificidade do conteúdo a ser ensinado. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2007, p.11).

Nota-se também, nos critérios referentes ao Manual do Professor uma perspectiva interdisciplinar, já que o documento orienta o docente a “trabalhar a relação dos conteúdos dos livros, tanto entre si, como com outras áreas do conhecimento, bem como promover discussões acerca das atividades avaliativas das quais se lançara mão”.

Nos critérios referentes aos princípios Históricos, o Guia apresenta a importância metodológica de formular, de modo correto, informações e/ou conceitos fundamentais da disciplina histórica, evitando que o aluno apreenda conceitos, informações ou princípios inapropriados e errôneos;

Segundo o documento é imprescindível que os livros de História considerem a diversidade das tendências e concepções historiográficas, alem de utilizar e adequar “fontes históricas, explorando-as para a compreensão da construção do conhecimento histórico, como complementares ao conteúdo trabalhado.” (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2007, p.11).

A partir da análise comparativa dos critérios apresentados pelos Guias de Livro didático, publicados dentre os anos de 1997 e 2007, a pesquisa buscou compreender, como foi sendo construída a concepção de ensino-aprendizagem histórica nos anos iniciais. Tomando os princípios referentes ao **como** ensinar História, pode se verificar nas edições investigadas a presença de aspectos que

perpassam todas as edições e que, portanto influenciou a produção de livros didáticos no Brasil por dez anos.

Dentre estes aspectos analisados pode-se ressaltar a atenção dada pelos documentos ao método de ensino da História baseado na relação entre o conteúdo histórico e as experiências vividas pelos alunos. Esta perspectiva metodológica foi verificada nas orientações pedagógicas e são advindas de teorias psicológicas da aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem é efetivada a partir da subjetivação do conhecimento a partir de relações com a própria vivencia do aluno.

Outro aspecto evidenciado nas análises dos Guias de Livro didático diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas. Notou-se ao investigar os documentos que estas habilidades ou capacidades, como são definidas na primeira edição, foram sendo ampliadas durante as publicações no período pesquisado.

Inicialmente estas capacidades eram apresentadas como: observação, a investigação, a análise, a síntese e a generalização. Na última edição analisada estas habilidades cognitivas básicas, foram ampliadas para: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e avaliação. Complementando estas habilidades os Guias orientam que os livros didáticos devem proporcionar aos alunos atividades que os levem a identificar e resolver problemas.

Presentes em todas as edições analisadas e descritas pelos Guias como princípios pedagógicos, verificou se que estas habilidades cognitivas apresentadas como critério avaliativo das coleções de livros didáticos, foram escolhidas como o principal recurso metodológico para o ensino da História. Neste sentido, pode se afirmar que apesar de as habilidades cognitivas básicas serem utilizadas no ensino de outras disciplinas também são indicadas para ensinar História.

Os Guias investigados defendem que as coleções apresentem de forma clara suas posições teóricas e metodológicas. Sendo assim, além dos princípios pedagógicos, os Guias também apresentaram de forma reduzida princípios históricos referentes ao ensino-aprendizagem da disciplina. Dentre estes princípios pode se ressaltar o método de trabalho com fontes. Segundo os documentos as fontes devem ser diversificadas e trabalhadas de forma contextualizada e não

apenas transcritas, utilizando as potencialidades interpretativas dos documentos reproduzidos nos livros.

De forma menos explícita que os demais princípios, os Guias defendem uma perspectiva de ensino da História baseada na problematização do passado e do presente como ponto de partida para a aprendizagem de uma História crítica. Apesar de indicar que esta problematização deve ter relação com a realidade do aluno e se adequar a sua capacidade cognitiva, os documentos não demonstram em seus princípios que estes problemas devam partir das experiências dos alunos, mas estar relacionado com a realidade deles.

Percebe-se que o encaminhamento metodológico adotado pelos Guias está bastante próximo da concepção teórico-educacional histórico cultural da aprendizagem apresentada por Libâneo (2008). Os documentos apresentam uma proposta de formação crítica em relação à diversidade sociocultural, estabelecendo uma relação entre presente e passado.

Entretanto, analisando os princípios da aprendizagem propostos pelos Guias, nota-se que a aprendizagem histórica fica restrita a própria atividade de aprender. Desta maneira, com base nos conteúdos da disciplina de História, aprender História significa, desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas.

Para os documentos investigados, a aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento das habilidades cognitivas, ou seja, capacidades de analisar os conteúdos. Segundo Libâneo (2008), o pensamento teórico dos alunos caracterizam a essência e o desenvolvimento dos conteúdos e com isso os alunos adquirem os métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática.

A finalidade do estudo da História é uma questão que vem sendo debatida há algum tempo por pesquisadores da área de Ensino de História. Algo que se tornou consenso na área acadêmica é que o porquê de se aprender História está intimamente relacionado com a perspectiva epistemológica adotada por quem ensina. Portanto a pergunta foi escolhida como categoria de análise dos critérios de avaliação presente nos Guias de Livro Didático produzidos pelo PNLD.

Neste sentido, a partir do objetivo de se aprender História, contido na primeira edição do Guia, indica a principal finalidade de se ensinar e aprender História. Para o documento a maneira de se trabalhar o conteúdo histórico em sala de aula deve ser adequada às necessidades de formação do cidadão. Sendo assim o livro deve “(...) focalizar situações que envolvam diferentes pontos de vista, colaborar para a formação de noções e conceitos e estimular o exercício da cidadania.” (GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 1996, p.132).

Na edição seguinte, produzida no ano de 2000, o Guia apresenta novamente o objetivo central da História como sendo

(...) a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade. A História é um processo de compreensão humana das diversas e múltiplas possibilidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente; portanto, deve possibilitar ao aluno uma compreensão ativa da realidade, condição para o desenvolvimento e para a formação da cidadania. (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2000).

Neste fragmento do Guia nota-se, no objetivo apresentado, uma perspectiva de se explicar a finalidade da aprendizagem histórica. Neste sentido, o livro didático deve possibilitar ao aluno estudar as relações humanas nos diferentes tempos e espaços a partir das experiências do presente tendo como finalidade a compreensão da sua realidade possibilitando a formação da cidadania.

Um dos aspectos apresentados pelo Guia 2004 refere-se à finalidade de se aprender História, nestes critérios pode-se observar o **porquê** do estudo da disciplina. De forma geral, o documento orienta que o livro didático auxilie o professor na tarefa de formar o aluno sob os princípios da reflexão sobre a ética, imprescindível ao convívio social, e para a construção da cidadania. Assim sendo, os especialistas avaliaram, nos textos e nas atividades, a existência de uma preocupação do livro em despertar no aluno o respeito às diferenças, a prática participativa, o convívio social, a consciência crítica, a tolerância e a liberdade.

No Guia de 2007, observa-se, **nos elementos para construção da consciência cidadã**, a finalidade de se aprender História. Os critérios apontados pelo Guia orientam que os textos, imagens ou qualquer outro recurso utilizado pelo livro, deve “estar isento de qualquer tipo de conteúdo que expresse preconceitos e

discriminação, sejam eles acerca de religião, posicionamento político, etnias, gênero, orientação sexual, condição econômico-social, entre outros." (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2007, p.13). Segundo o documento esta atitude de isenção é fundamental para a formação de um cidadão crítico e consciente.

Além de garantir a ausência de conteúdos preconceituosos, o Guia de 2007 estimula "a presença de textos e/ou imagens que levem o educando a observar de forma positiva a participação na sociedade de pessoas com deficiência, mulheres, negros, idosos, crianças, entre outros." (BRASIL/GUIA DE LIVRO DIDÁTICO, 2007, p.13).

Partindo desta categoria de análise, observa-se que os documentos analisados expressam entre si uma coerência em relação à finalidade da aprendizagem histórica. Fica nítida a orientação dos documentos em relação aos objetivos de ensinar História, ou seja, observa-se em todos os Guias de Livros Didático a formação da cidadania como elemento fundamental da aprendizagem histórica, no entanto o conceito de cidadania é ampliado quando comparamos as diferentes edições.

É possível perceber que o conceito de cidadania apresentado pelo Guia de 1997 é restrito a um cidadão que "conheça" os conceitos históricos e mobilize diferentes pontos de vista na compreensão de sua realidade social. Nas edições seguintes, verifica-se que este conceito sofre modificações e são características de um cidadão crítico e consciente o respeito às diferenças, a prática participativa, o convívio social, a consciência crítica, a tolerância e a liberdade. Na última edição analisada, o documento repudia qualquer conteúdo que expresse preconceitos e discriminação religiosa, política, étnica, de gênero, orientação sexual, condição econômico-social, entre outros.

Dentre os objetivos da aprendizagem histórica apontados pelos documentos, percebe-se que o estudo das diversas e múltiplas realidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente, deve possibilitar ao aluno uma compreensão ativa de seu meio social, tornando este sujeito um cidadão crítico e consciente, tolerante e participativo, ético e livre.

Nota-se que a formação deste cidadão representado pelos documentos está mais próxima de uma discussão jurídica de direitos e deveres constitucionais do que

propriamente em uma discussão educacional.

Apesar de os documentos apresentarem como a principal finalidade da aprendizagem histórica a formação deste cidadão exposto acima, não é esclarecido, por exemplo, como o estudo das diferentes realidades, temporalidades e sujeitos contribuem para a formação deste cidadão.

Ou seja, tem-se a impressão que este é um processo linear, automático e inquestionável. Em nenhum momento o documento considera que a aprendizagem histórica pode ser dialética, ou seja, apesar de viverem em um mesmo país, a realidade dos alunos não é única e muitas vezes seus direitos são desprezados pelo próprio Estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o Ensino de História nos anos iniciais vem de experiências, como pesquisador, desde o período de graduação no curso de História. Naquele momento, ao participar de um projeto de iniciação científica, no qual investigava a aprendizagem histórica de crianças nos anos iniciais, pude compreender que aprender História não se resumia a “armazenar” informações sobre um passado distante.

A partir deste contato com a sala de aula, foi possível entender, a partir da perspectiva da Educação Histórica, qual era o papel da Ciência da História no processo de aprendizagem histórica. Foi então que, a partir da possibilidade de se considerar diversas perspectivas de explicações, interpretações ou narrativas sobre o passado, que pude conhecer uma nova forma de se relacionar com o conhecimento histórico.

Neste sentido, foi possível assimilar que para se aprender História, esta precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de seus métodos. Esta experiência com a Educação Histórica nos anos iniciais ampliou minhas expectativas sobre a utilidade e o sentido social do conhecimento histórico, principalmente em relação à formação da consciência histórica.

As indagações levantadas sobre a aprendizagem histórica nos anos iniciais durante minha experiência em sala de aula, com professores e alunos dos anos iniciais, desdobraram-se em uma pesquisa de mestrado que buscou investigar aspectos relacionados à prática docente e suas relações com as ideias históricas dos professores dos anos iniciais.

A partir dos resultados da pesquisa de mestrado, pode-se constatar que a concepção de aprendizagem histórica dos professores dos anos iniciais se apresentava fortemente relacionada ao conteúdo a ser ensinado e ao método utilizado em sala de aula. Apesar dos resultados desta investigação apresentarem elementos importantes para se compreender o Ensino da História nos anos iniciais, não foi possível compreender quais elementos estavam influenciando a concepção

de aprendizagem histórica apresentada pelos professores.

Posto isto, a partir da preocupação em compreender e explicar como e quais elementos influenciaram as concepções de aprendizagem histórica apresentadas pelos professores dos anos iniciais, em sua prática docente, buscou-se entender como se deram os percursos da construção desta didática específica para o Ensino de História nos anos iniciais. A presente hipótese, possibilitou levantar várias questões e possibilidades de investigação, entre as quais, optou-se em se procurar responder:

Qual foi o percurso de constituição do Ensino de História para os anos iniciais no Brasil e, em que medida, a partir desse percurso, pode-se falar da existência e da importância de uma Didática da História específica para os anos iniciais?

Tendo como referência a questão enunciada, o primeiro passo da pesquisa foi investigar a existência um corpo teórico que fundamentasse uma possível Didática da História dos anos iniciais. Sendo assim, procurou-se elucidar como as concepções pedagógicas, estão presentes na constituição das didáticas específicas. Deste jeito, considerando a especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, foi buscada a compreensão de quais seriam os aspectos gerais do ensino-aprendizagem, a partir das pesquisas voltadas para a formação de professores dos anos iniciais.

Para isso, foram analisadas as pesquisas realizadas nesta área por Gauthier (1998) e Pimenta (2009). Os resultados destas pesquisas demonstram que *houve um processo de instrumentalização didática do ensino em todas as áreas do conhecimento*. Neste sentido, foi possível compreender que segundo esta concepção teórica tradicional sobre educação, o conhecimento produzido pelas áreas específicas do conhecimento não fazem parte do repertório de conhecimentos necessários para o ensino das disciplinas.

Neste sentido percebeu-se que o conhecimento específico ou disciplinar não diz respeito ao professor que atua em sala de aula. Esta situação pode ser explicada pela existência de pesquisadores e cientistas que produzem este conhecimento, portanto, bastaria aos professores acessarem este banco de dados carregados de conhecimento, neste caso, o conhecimento histórico, relacioná-los aos demais

saberes e, e desta maneira, ensinar o conteúdo. Portanto, bastaria aos professores acessarem este banco de dados carregados de conhecimentos científicos, neste caso o conhecimento histórico, relacioná-los aos demais saberes docentes, advindos de outras ciências e, automaticamente, ensinar o conteúdo.

Para Chervel (1990) a disciplina escolar deve ser entendida como uma entidade cultural própria e como criações didáticas originais e não como mero reflexo, nem como vulgarização dos saberes de referência: da pesquisa acadêmica. Portanto, tomar a didática como métodos de transposição de um conhecimento mais “elaborado” em um conhecimento “cognoscível” aos alunos reduz a função dos professores a técnicos de ensino, excluindo o docente do processo de produção do conhecimento científico e relegando a estes sujeitos o papel de executor de um conhecimento estritamente escolar.

Foi demonstrado que as concepções pedagógicas, que balizam a formação de professores dos anos iniciais, tomaram a didática como sendo o método de ensino. A partir destas proposições, tornou-se necessário verificar, no processo de constituição das didáticas específicas, se ocorreu e como ocorreu esta fragmentação entre os saberes docentes e os saberes específicos da ciência. Para apreender a questão sobre o distanciamento e instrumentalização da didática aos demais campos do conhecimento, foi preciso investigar como se deu o processo de ruptura teórica e metodológica, entre as didáticas específicas e a didática geral.

Esta ruptura entre didática geral e as chamadas didáticas específicas pode ser explicada, segundo Libâneo (2008), em decorrente do embate entre pesquisadores da educação e pesquisadores das diversas áreas. Neste sentido, cada grupo ao defender a especificidade de seu campo epistemológico acaba por negar importância do outro no processo educativo.

Esta falta de diálogo entre quem produz o conhecimento e quem o ensina, vem provocando no ensino, segundo o autor a disseminação de concepções tradicionais de ensino nas escolas. Pautadas em métodos transmissivos e de memorização do conteúdo, esta perspectiva dificilmente corrobora na formação cognitiva do indivíduo no trato com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática.

Libâneo (2008) propõe, a partir da teoria do desenvolvimento do

pensamento, uma atividade de aprendizagem no qual possibilite o aluno a aprender a pensar teoricamente um conteúdo de estudo. Em contraposição ao método de ensino tradicional, esta perspectiva possibilitaria aos alunos a capacidade de formar um conceito mais “teórico” sobre a diversidade dos fenômenos e assim utilizá-lo nas situações de sua vida concreta.

Para o autor, uma oportunidade de se efetivar esta concepção de aprendizagem nas escolas seria a promoção da união dos processos de investigação da ciência (metodologia de pesquisa) aos produtos da investigação (conteúdos). Este seria um pressuposto básico de todo processo educativo.

Ao buscar compreender a existência de uma Didática da História específica para os anos iniciais foi discutida a relação da didática geral com as didáticas específicas a partir das teorias educacionais e pode-se concluir que em decorrência desta união entre as didáticas específicas e gerais não se pode pensar na organização pedagógico-didática dos conteúdos sem antes considerar uma análise epistemológica detalhada dos mesmos. Sendo assim, *o ensino da História deve se priorizar os conteúdos e os procedimentos investigativos próprios da Ciência da História na formação de uma didática específica*. Desta forma, sem desconsiderar as teorias do conhecimento e da psicologia do desenvolvimento, as didáticas específicas tomariam em seus pressupostos básicos as teorias historiográficas.

Considerando que, o Ensino de História nos anos iniciais não está circunscrito apenas aos domínios teóricos da Pedagogia, para se compreender a existência de uma didática específica para os anos iniciais, somadas as discussões sobre a formação dos professores para os anos iniciais e as relações entre a didática geral e as didáticas específicas, buscou-se explicitar como a própria Ciência da História lida com seus pressupostos didáticos (RUSEN, 2001; 2006), e como a Didática da História entende a relação entre o conhecimento histórico científico e suas funções na vida prática (BERGMANN, 1989).

O que se pode afirmar desta relação é que, assim como nas ciências educacionais, a própria Ciência da História, na constituição de sua didática promoveu o distanciamento entre os métodos de produção do conhecimento histórico e a função prática de sua didática.

Esta cisão entre a Ciência da História e a Didática da História, provocou uma

disfunção na organicidade da disciplina de História, pois, além de transformar as produções historiográficas acadêmicas em um conhecimento histórico distante da realidade escolar, acabou por limitar as discussões sobre a função didática da História, em ambientes acadêmicos.

Pode-se concluir então que, as teorias historiográficas, na imposição de sua científicidade, afastaram mais uma vez a produção do conhecimento histórico de sua aplicação real, deslocando a Didática da História como a ciência de transmissão do conhecimento histórico produzido pela Ciência da História.

Este deslocamento entre os métodos de produção do conhecimento histórico e a finalidade deste conhecimento foi verificado nos documentos analisados e, portanto pode se inferir que esfera prática do Ensino de História em sala de aula sofre deste mesmo distanciamento. Desta maneira, Rüsen (2001) afirma que a Didática da História não pode ser limitada a estratégias de ensino, e que deveria então, a partir de uma retomada epistemológica, reassumir sua função reflexiva nos processos de produção do conhecimento histórico.

Para Rüsen

A didática da história está recuperando a posição que tinha ocupado quando do início da história como uma disciplina profissional, isto é, cumprindo um papel central no professor de reflexão na atividade dos historiadores. (2006, p. 16)

Desta forma, a Didática da História buscaria estabelecer uma relação com o método e a filosofia da História, relação esta que possibilita pensar os objetivos e finalidades da aprendizagem histórica a partir de sua própria ciência sem desconsiderar os aspectos inerentes à vida prática.

Neste sentido, a Didática da História retomaria suas funções: empírica, normativa e reflexiva, abandonadas pelo processo de metodização da História como ciência. Portanto, cabe salientar que a disciplina da História não pode mais ser considerada uma atividade distante das necessidades da vida prática, pelo contrário deve buscar suprir as carências de orientação dos sujeitos históricos no fluxo do tempo, passado, presente e futuro.

A Didática da História ao retomar suas funções procura

(...) explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História, seja no ensino ou nos ambientes fora da escola. (BERGMANN, 1989, p. 31)

A partir dos pressupostos empíricos, normativos e reflexivos da Didática da História presentes nos documentos analisados pode-se compreender o percurso teórico epistemológico da constituição de uma teoria da aprendizagem histórica para os anos iniciais.

Considerando a tarefa empírica e investigativa da Didática da História, foi possível afirmar que os documentos oficiais voltados para o Ensino de História buscaram nas teorias historiográficas os critérios de escolha dos conteúdos históricos que deveriam ser “ensinados” em sala de aula.

Os elementos normativos presentes nos documentos analisados apresentam métodos de ensino da História para os anos iniciais distantes das discussões teóricas da própria ciência de referência, alocando-se em teorias da psicologia e da pedagogia.

Por sua vez, foi possível verificar nos documentos investigados, tomando a tarefa reflexiva da Didática da História, que a finalidade da aprendizagem histórica não está fundamentada na Ciência da História, mas sim em uma discussão sobre direitos e deveres de um cidadão “consciente”.

Essas três tarefas verificadas nos documentos, brevemente esboçadas, pode-se indicar a falta de articulação Didática dos documentos analisados.

Para Bergmann, as três tarefas didáticas da História “são dimensões diferentes de uma única conexão constituída pela indagação sobre o surgimento, a qualidade, os efeitos e a influência da consciência histórica” (1989, p. 32), portanto, para o autor, as três tarefas da Didática da História apresentadas estão intimamente ligadas às três dimensões da aprendizagem histórica, fundamentadas na teoria da consciência histórica de Jorn Rüsen (2001).

(...) a Didática da História é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção, que é formação de uma consciência histórica, se dá num contexto social e histórico e é conduzida por terceiros,

intencionalmente ou não. (BERGMANN, 1989, p.30)

Para Rüsen (2001), a partir do momento que a teoria da História explicita a relação entre a Ciência da História com a vida prática de seu tempo, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática. Sendo assim, a Ciência da História estaria contribuindo para a formação pensamento histórico com sentido prático.

De acordo com o autor, a teoria da História teria a função de orientar

(...)os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica ao explicitar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática. (Rüsen, 2001, p. 48).

No entanto, o autor adverte que, não se pode afirmar que a teoria da História esteja inserida no escopo teórico da Didática da História, e “que só se possa aprender história racionalmente se os processos de aprendizagem histórica forem organizados como se se tratasse sempre da obtenção de competência científica.” (Rüsen, 2001, p. 49).

Esta afirmação desqualifica o caráter subjetivo da aprendizagem histórica. Pode-se afirmar, portanto, que a teoria da História deveria assumir no campo do Ensino de História 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 científicidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão. (RÜSEN, 2001, p. 50).

Para compreender como estes elementos teóricos e epistemológicos adentraram na discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem da História nos anos iniciais, realizou-se uma discussão sobre o percurso histórico da constituição da Didática da História no Brasil.

A partir das análises deste percurso histórico da constituição da História como conhecimento ensinável nos anos iniciais *foi possível compreender que a Didática da História específica para os anos iniciais assumiu, ao longo de sua constituição, diferentes aspectos teóricos e funcionais, propiciando diversas*

orientações metodológicas referentes ao ensino da disciplina. Dentre estas orientações pode-se ressaltar que houve, no seu percurso de constituição, uma escolarização do conhecimento histórico, objetivando a transposição do conhecimento histórico científico em conhecimento histórico escolar.

Uma das questões que orientaram esta pesquisa indagava sobre a existência de um corpo teórico que fundamentasse uma concepção de didática específica para os anos iniciais. Ao buscar a resposta desta questão, foram levantados, por meio de uma revisão bibliográfica, elementos teóricos que, advindos de diversas áreas do conhecimento, confirmaram a existência de uma concepção de ensino-aprendizagem da História para os anos iniciais.

Entretanto, apenas a confirmação teórica desta concepção específica de ensino-aprendizagem não nos permitiu afirmar quais elementos, desta relação fizeram parte do processo de consolidação de uma Didática da História para os anos iniciais. Apresentada uma nova questão, a pesquisa se desenvolveu no sentido de construir um corpus de análise que permitisse compreender o processo de consolidação desta Didática da História dos anos iniciais.

A consolidação de uma Didática da História nos anos iniciais está intimamente relacionada às mudanças das relações entre os conteúdos e métodos de ensino de uma disciplina e estas podem ser evidenciadas nas discussões e implementações curriculares da disciplina e orientações para seleção de manuais didáticos. Segundo Sacristán

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (2000, p.46)

Portanto, tomou-se como objeto de análise, sob a perspectiva metodológica Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005) os documentos oficiais nacionais que podem ser considerados norteadores de concepções ensino e aprendizagem histórica voltados para os anos iniciais e em suas orientações metodológicas de efetivação destas propostas em sala de aula. Neste sentido pode se considerar que as análises realizadas a partir das orientações teóricas e metodológicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos critérios de avaliação de livros

didáticos presente nos Guia de Livro Didático, (1997-2007) anunciam elementos que fizeram e ainda fazem parte do percurso de construção de uma Didática da História para os anos iniciais, no entanto, segundo a concepção metodológica adotada neste trabalho é possível refletir sobre novas possibilidades e perspectivas do Ensino de História a partir da Educação Histórica.

Neste sentido, diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou da crítica literária, uma importante finalidade desta perspectiva metodológica é

(...) produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador. (FRANCO, 2005, p.25)

Valendo-se das mesmas categorias utilizadas no processo de análise, foram realizadas considerações sobre os significados e pressupostos de uma Didática da História específica para os anos iniciais. Portanto, considerando que estes pressupostos estejam relacionados às categorias trabalhadas nas análises, pode-se pensar em contribuições e limites, teóricos e metodológicos, dos documentos acerca da escolha dos conteúdos históricos, dos métodos de ensino e das finalidades do Ensino de História nos anos iniciais.

A partir da análise dos documentos, em relação aos conteúdos históricos, pode se assumir que, a orientação de quais conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula pelos professores são pensados e escolhidos tendo como pressuposto critérios da própria Ciência da História. Esta concepção didática presente nos documentos foi articulada com teorias que fundamentam os procedimentos científicos de produção do conhecimento histórico científico.

Portanto, estas teorias têm contribuído para a formação de uma didática mais específica. Pode-se concluir então, que *no processo de produção destes documentos a cientificidade do conhecimento histórico esteve na pauta de discussão e acabou influenciando esta Didática da História nos anos iniciais*.

No entanto, apesar de iniciar uma aproximação entre o Ensino da História e sua ciência de referência, percebeu-se nas orientações contidas nos documentos oficiais que a forma como estes conceitos são definidos e apropriados pelos

documentos revela que os conteúdos históricos a serem ensinados na disciplina escolar de História, nos anos iniciais, devem ser previamente escolhidos e delimitados por especialistas a partir de suas concepções teóricas.

Esta ideia, advinda da perspectiva da Transposição Didática, tem orientado as proposta metodológica para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Ao desconsiderar a importância do papel dos professores e das necessidades dos alunos em sala de aula, no processo de escolha destes conteúdos, os documentos acabaram aprofundando o distanciamento epistemológico entre os dois campos, de um lado estão os responsáveis pela produção do conhecimento histórico e de outro os tradutores deste conhecimento.

Neste sentido, pode se *afirmar que a delimitação dos conceitos históricos a serem ensinados na disciplina escolar de História, não foram escolhidos ou delimitados pelos professores a partir da realidade educacional dos alunos em sala de aula, mas sim por pesquisadores da área, a partir da ideia de Transposição Didática.*

Ao investigar os PCNs, percebeu-se uma distinção clara entre os conteúdos a serem ensinados e os métodos de ensino destes conteúdos. Nos espaços destinados a orientação quanto à escolha dos conteúdos o documento ressalta-se a importância do Ensino da História estar fundamentado no desenvolvimento das noções temporais e suas implicações metodológicas de comparação.

Nas análises dos Guias de Livro Didático, percebe-se a importância dada pelos documentos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas no processo de aprendizagem histórica. Observa-se que, apesar dos conteúdos históricos advirem da própria ciência de referência, o método de ensino muitas vezes foi “importado” de teorias de outras áreas do conhecimento.

No contexto destas tarefas normativas, a Didática da História vive em estreita ligação com a Ciência Histórica. Relaciona-se, ao mesmo tempo, com as disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais sistemáticas, sem as quais, o ensino nas escolas e a representação e exposição fora delas não poderiam ser suficiente e cientificamente regulados e compreendidos. (BERGMANN, 1989, p. 31)

A partir de uma análise comparativa entre os documentos oficiais, verificou-se que os Parâmetros Curriculares orientam que os conteúdos históricos sejam

relacionados a três elementos: o Fato Histórico, os Sujeitos Históricos e o Tempo Histórico.

Os Guias de Livro Didático apresentam outra perspectiva e ressaltam que para se pensar historicamente é preciso dominar a formação dos conceitos de tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, evitando assim os anacronismos e nominalismos na construção dos conhecimentos históricos.

Esta concepção didática presente nos documentos foi articulada com teorias que fundamentam os procedimentos científicos de produção do conhecimento históricos científico. Portanto, estas teorias têm contribuído para a formação de uma didática mais específica. Pode-se concluir então, que no processo de produção destes documentos a científicidade do conhecimento histórico esteve na pauta de discussão e acabou influenciando esta Didática da História nos anos iniciais.

No entanto, apesar de iniciar uma aproximação entre o Ensino de História e a ciência de referência, percebeu-se nas orientações contidas nos documentos oficiais que a forma como estes conceitos são definidos e apropriados pelos documentos revelou os conceitos históricos a serem ensinados na disciplina escolar de História, nos anos iniciais, foram previamente constituídos e delimitados por especialistas a partir de suas concepções teóricas desconsiderando a importância do papel dos professores e das necessidades dos alunos em sala de aula no processo de escolha.

Neste sentido, ainda que os documentos ressaltem a importância do sujeito histórico no processo de aprendizagem, em relação aos conteúdos históricos, é possível observar nos documentos analisados um enfoque maior na adequação do saber histórico produzido pelos historiadores em saber histórico escolar, do que na própria necessidade dos alunos em sala de aula.

Rüsen (2012) afirma que a questão da consciência histórica engloba todas as dimensões do ensino-aprendizagem da História, como nas aulas e métodos de ensino e todas as questões a estas relacionadas. No entanto, o autor adverte que esta concepção de consciência histórica nem sempre foi aceita nos espaços

acadêmicos. Para Jeismann²², as principais operações mentais da aprendizagem histórica seriam, a análise, a avaliação e julgamento, ganhando o aspecto histórico apenas por estar relacionado ao assunto “História”.

Rüsen atesta que estas operações estão referenciadas em um conceito geral de consciência, e não especificamente de uma consciência histórica.

A consciência histórica estaria fundada em três competências artificiais. A competência para a experiência, a interpretação e a orientação. A experiência é a da distinção qualitativa entre passado e presente, é a compreensão que o passado é qualitativamente outro tempo distinto do presente. Segundo Rüsen, “O aprendizado histórico depende da disposição de se confrontar com experiências que possuam um caráter especificamente histórico.” (RÜSEN, 2007b, p.111).

A experiência histórica consiste em o sujeito ter na experiência da mudança do tempo um elemento gerador de interesses pelo entendimento do passado, fundado em sua subjetividade propõe motivos para compreender o passado.

Desta forma

O sujeito desenvolve um sentido para a alteridade temporal e para os processos temporais, que o conduz do outro experimentado ao eu vivenciado, tornando esse eu muito mais consciente e conferindo lhe uma dinâmica temporal interna muito mais elaborada. (RÜSEN, 2007b, p.113)

O sujeito pode aprofundar a consciência de que no presente, sua vivência, suas relações se passam de forma diferente que no tempo passado, pois as condições da vida prática, suas necessidades e funções, variam, sendo historicamente específicas.

Neste sentido, a aprendizagem dos conteúdos históricos perpassa pelo processo de apropriação das experiências humanas no tempo, sendo esta uma é uma preocupação Didática da História, pois é a partir da formação histórica que o sujeito pode ter acesso às variadas perspectivas de interpretação do passado.

A investigação desses processos de recepção ou transmissão de conhecimento histórico é a tarefa empírica da Didática da História.

²² Em seu texto: Didática da História: o campo de condições específicas das aulas de História (1980).

A Didática da História é a disciplina científica que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem de História, que são processos de formação de indivíduos, grupos e sociedades. (BERGMANN, 1989, p 32)

Tomando os resultados das análises, pode-se afirmar que os documentos ressaltam em seus textos a importância do estudo dos conteúdos em seu caráter histórico científico. Apesar de estas orientações epistemológicas estarem descritas em seus textos, são enfatizadas em seus aspectos metodológicos, que o ensino deve estar pautado em atividades de comparação entre culturas, grupos, povos de lugares distintos. Estas comparações são desprovidas de um cunho histórico, ou seja, são realizadas isentas de temporalidade.

Neste sentido, vem sendo construída pelo ensino, desde as séries iniciais da escola fundamental, a partir das análises realizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Guias de Livro Didático para os anos iniciais, uma concepção didática que entende o conhecimento histórico como algo imutável, indiferente a formação das capacidades cognitivas das crianças.

Nota-se, nas análises dos critérios referentes ao processo de avaliação do Ensino de História nos anos iniciais, que os documentos esperam que os alunos desenvolvam a capacidade de reconhecer as mudanças e permanências, semelhanças e diferenças entre povos, culturas, lugares, classes entre outros.

Para o documento, a aprendizagem histórica teria como finalidade a formação de um cidadão crítico, capaz de alcançar objetivos como analisar, identificar e comparar sua realidade com a realidade de comunidades diferentes e de outras épocas.

Segundo os documentos investigados, a aprendizagem histórica estaria subjugada ao domínio de habilidades cognitivas básicas como: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e avaliação. Complementando estas habilidades, os documentos orientam que os professores devem proporcionar aos alunos atividades que os levem a identificar e resolver problemas.

Desta forma, é possível verificar esta perspectiva, por exemplo, na concepção de aprendizagem histórica do tempo histórico científico apresentado

pelos documentos. Para os PCNs os alunos devem ser capazes de colocar as mudanças e permanências em uma ordem temporal assim como faz o historiador ao produzir o conhecimento historiográfico. Assim, aprende-se História identificando, verificando, contextualizando as mudanças e permanências sociais e culturais na linha do tempo. Não obstante, as mudanças e permanências no tempo não são interpretadas pelo aluno, são apenas identificadas.

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos do tempo, a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. (COOPER, 2006, p.175).

Tomando esta perspectiva a aprendizagem histórica nos anos iniciais pode tomar a fonte histórica como evidência das experiências humanas, para que os alunos estabeleçam suas primeiras relações com o passado, este processo ocorre por inferências à fonte histórica.

Ou seja, o mesmo procedimento investigativo utilizado pelo historiador para produzir o conhecimento historiográfico é entendido como princípio da aprendizagem histórica.

Se as fontes devem nos dizer sobre o passado, nós precisamos fazer perguntas sobre do que elas são feitas, quem as fez, como foram usadas e o que significavam para as pessoas que as fizeram e as usaram. (COOPER, 2006, p.178).

Cooper acrescenta que, a aprendizagem histórica em crianças é mediada pela investigação do passado. Este processo de investigação envolve o uso de fontes históricas, pois fazer inferências às fontes pode aproximar a História do contexto escolar.

Portanto, observa-se nestas análises que, apesar de os documentos ressaltarem a importância do estudo dos conteúdos históricos, seus textos enfatizam apenas as atividades de comparação entre culturas, grupos, povos de lugares distintos sem, no entanto considerar o aspecto interpretativo temporal. Neste sentido, percebe-se uma preocupação maior em “capacitar” o aluno a identificar as diferenças sociais e culturais do que propriamente interpretar as mudanças e permanências históricas. Estas habilidades descritas pelos documentos são constituídas a partir de uma metodologia de ensino generalista, ou seja, aprender

História para os documentos não requer um método próprio da Ciência da História.

Neste sentido, vem sendo construída pelo ensino, desde os anos iniciais da escola fundamental, uma concepção de História que entende o conhecimento histórico como algo imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Esta concepção nega a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. (ABUD, 2012).

Apesar da inserção de elementos da pesquisa historiográfica, como os conceitos de: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder e trabalho, a Didática da História se resume a métodos de ensino que muitas vezes foram “importados” de teorias de outras áreas do conhecimento. Estes métodos utilizados nos processos de aprendizagem histórica estão, portanto, situados fora da Ciência da História.

Sendo assim, o processo de aprendizagem histórica ficou restrito à própria atividade de aprender. Neste contexto, ensinar e aprender História significou desenvolver capacidades e habilidades para que os alunos aprendam por si mesmos buscando soluções gerais para questões específicas e assim aplicar nas situações concretas. Portanto, os processos de reflexão didática da própria Ciência da História não foram considerados nesta construção didática. Esse pode ser um dos fatores que afastaram tanto a história dos professores e a história dos historiadores.

Sendo assim, é possível concluir a partir das análises que, um dos pressupostos metodológicos da Didática da História, para os anos iniciais, foi fundamentado pelas teorias da psicologia da aprendizagem e teorias pedagógicas. Neste sentido, a construção do conhecimento histórico em sala de aula deve ser orientada por métodos não históricos.

Outro aspecto metodológico verificado nas análises dos documentos é a apresentação de objetivos de aprendizagem, neste sentido os documentos oficiais analisados orientam que o Ensino de História deve proporcionar o desenvolvimento social, cultural e psíquico do aluno, instigando à investigação, promovendo o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, identificar problemas e descobrir soluções; preferivelmente estimulando a curiosidade e a criatividade.

Como apresentado nas análises, esta organização curricular pautada por objetivos de aprendizagem aparenta estar vinculada a uma metodologia de ensino-aprendizagem organizada por objetivos a serem alcançados pelos alunos, ou seja, a partir da taxionomia dos objetivos os professores teriam elementos para planejarem suas aulas.

Esta perspectiva metodológica afirma que a aprendizagem segue a classificação de categorias pré-determinadas, organizadas em uma complexidade crescente, e que atende a uma variedade considerável de objetivos englobando comportamentos que incluem memória, raciocínio, solução de problemas, formação de conceitos.

Portanto, afirma-se a partir das análises, que um dos pressupostos metodológicos da Didática da História para os anos iniciais é que a construção do conhecimento histórico pelos alunos em sala de aula deve ser orientada pelas teorias da psicologia da aprendizagem e teorias pedagógicas. Segundo Schmidt,

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História, contribuir para a predominância da pedagogização nos modos de aprender, o que produziu uma aprendizagem por competências que exclui competências históricas propriamente ditas. (2006, p.211).

Esta “pedagogização”, apresentada por Schmidt, provocou uma organização didático-pedagógicas dos conteúdos históricos sem antes considerar uma análise epistemológica detalhada dos mesmos. Assim, ao desconsiderar o conteúdo como objetos da ciência de referência, a ser ensinado, seus procedimentos metodológicos foram gradativamente fundamentados nas teorias do conhecimento, na psicologia do desenvolvimento e na taxionomia dos objetivos. Neste sentido, Abud (2012) contextualiza estas propostas afirmando que

As propostas curriculares para o período inicial trazem ainda uma certa saudade dos anos 70 e de uma valorização excessiva da Psicologia que se entranhou em documentos curriculares e que, em alguns programas chegou a secundarizar a própria disciplina, dando-lhe características que a afastaram dos princípios básicos da ciência de referência. (ABUD, p. 557)

Para a autora, a influência de documentos produzidos na década de 1970, como os Guias Curriculares para o Ensino de Primeiro Grau²³ são ainda hoje

²³ Elaborados para atender as exigências das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

perceptível, no processo de constituição de propostas curriculares e livros didáticos de História.

Segundo Schmidt (2012) esse processo

(...) caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história. (p.100).

Considera-se que, a partir das análises e interpretações realizadas em documentos oficiais, a constituição de uma Didática da História para os anos iniciais foi marcada por diferentes concepções teóricas e metodológicas incluindo os processos de escolha dos conteúdos e principalmente os métodos de ensino. Estes métodos apontados desconsideraram um elemento fundamental no processo de aprendizagem.

Foi expropriada do professor e do aluno a possibilidade de colocar o conhecimento histórico em perspectiva. A competência de interpretação do conteúdo histórico se estrutura em ter ciência da mutabilidade do conhecimento histórico. O aumento da competência interpretativa proporciona uma melhora no aprendizado histórico conferindo ao sujeito aluno a capacidade de interpretar suas experiências históricas estipulando para estas experiências significados e distinguindo-as em função de critérios de importância.

O aprendizado histórico, com o aumento da capacidade interpretativa do sujeito, resulta em formação histórica no momento que os modelos de interpretação se tornam conscientes, organizados e tematizados com objeto de conhecimento. Este processo é dialético, pois na medida em que as experiências humanas no tempo são interpretadas, existe um ganho qualitativo não apenas no conhecimento objetivo em relação ao passado, mas se ganha também consciência de sua própria vida prática, ou como ressalta Rüsen (2010) *na práxis formadora*.

A partir da capacidade de interpretar o passado, o sujeito percebe que o conhecimento histórico é relativo, sendo passíveis de diferentes interpretações sobre

(5692/71) trazia os currículos para a nova organização escolar criada pela Lei, que introduzia o ensino de oito anos e transformava as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais.

o mesmo fato histórico, garantindo lhe a compreensão de que a História é fruto da produção humana, entendendo se desta forma como um agente histórico.

Para Rüsen, a aprendizagem histórica é

Um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo como a sua orientação no tempo. (RÜSEN, 2010, p.82)

Segundo o autor, a objetividade do conhecimento histórico é subjetivada pelo sentido que o aprendiz atribui ao passado. Ao mesmo tempo a atribuição de sentido ao passado é objetivada pela Ciência da História. “Este processo necessita uma apropriação mais ou menos consciente desta história, construir sua subjetividade e torna-la a forma de sua identidade histórica” (RÜSEN, 2007b, p.107).

A competência de interpretação histórica, neste sentido, é entendida como a capacidade que os sujeitos históricos adquirem de colocar o conhecimento histórico em perspectiva. O aumento da competência interpretativa pode proporcionar uma melhora no aprendizado histórico, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade de dar significados aos fatos históricos e integrar diferentes tipos de conhecimentos e experiências do passado humano em totalidades comprehensíveis.

Esta capacidade se estrutura em princípios teóricos metodológicos da produção do conhecimento histórico, como por exemplo, ter ciência da mutabilidade do conhecimento histórico conferindo ao sujeito a capacidade de interpretar suas experiências históricas estipulando para estas experiências significados e distinguindo-as em função de critérios de importância.

As experiências, quando interpretadas, despertam nos alunos a consciência que o passado está diretamente relacionado com nossa própria realidade, segundo Cooper (2006), ao incitarmos os alunos a pesquisarem sobre seu passado a História como disciplina cumprirá seu papel, como ela descreve a seguir.

Desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. (COOPER, 2006, p.184)

A superação desta dicotomia, forma de ensino e conteúdo ensinado, pode ser pautada nas discussões da Educação Histórica, ou seja, as escolhas dos conteúdos não podem ocorrer a priori e a revelia das necessidades práticas de orientação histórica de alunos. Segundo Schmidt (2003) a intervenção mediadora do professor, estaria na própria seleção e graduação da metodologia de trabalho com as fontes, em função dos objetivos a serem atingidos e do desenvolvimento do conhecimento no aluno. Para a autora os passos nesta metodologia seriam:

conhecimento sobre o estado atual da questão ou do discurso existente sobre o tema; a colocação de novas questões a partir de problemáticas da atualidade, da cultura e dos interesses dos alunos; a formulação de hipóteses; a análise das fontes disponíveis; o trabalho com as fontes e a formulação de resultados. (SCHMIDT, 2003, p.225)

Desta forma, a escolha dos conteúdos de História a serem ensinados nos anos iniciais não pode ser tomada como um trabalho trivial, mas de grande responsabilidade cabendo ao docente investigar o próprio universo do aluno como ponto de partida e de chegada nas escolhas dos conteúdos. Assim, a construção do conhecimento histórico não seria resumida a uma informação adquirida sobre o passado, mas uma complexa rede de atribuição de sentido sobre as evidências das experiências humanas no tempo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam como função da aprendizagem histórica a formação de um cidadão crítico, capaz de alcançar objetivos como analisar, identificar e comparar sua realidade com a realidade de comunidades diferentes. O PNLD afirma que o objetivo da aprendizagem histórica é a formação da cidadania que envolve a formação de um cidadão crítico e consciente que respeite às diferenças, e que preze pela prática participativa, pelo convívio social, pela tolerância e liberdade. Na última edição analisada, o documento repudia qualquer conteúdo que expresse preconceitos e discriminação religiosa, política, étnica, de gênero, orientação sexual, condição econômico-social, entre outras.

Tomando a finalidade da aprendizagem histórica como um dos pressupostos de uma Didática da História para os anos iniciais, pode se afirmar que esta didática específica foi constituída a partir da ideia de formação de uma cidadania forjada a partir do estudo das diversas e múltiplas realidades existentes na sociedade, da experiência do presente, proporcionando ao aluno uma compreensão ativa de seu meio social, tornando este sujeito um cidadão crítico.

É possível afirmar, portanto, que todos os documentos oficiais analisados apontaram como a principal finalidade da aprendizagem histórica a formação de cidadão crítico, consciente, reflexivo, tolerante, participativo, ético e livre.

Apesar destes “objetivos” estarem dispostos nos documentos destinados ao ensino específico da História, pode-se perceber a partir afirmação do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, presente no documento introdutório dos PCNs que o objetivo geral da educação nacional era a formação do cidadão crítico, reflexivo e autônomo.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conchedor de seus direitos e deveres. (PCN, 1997b, p.12)

Assim sendo, fica evidente que esta orientação não foi dada no documento específico para a História, mas para todas as áreas dos PCNs. Assim sendo, é possível afirmar que a formação deste cidadão, representado pelos documentos, está mais próxima de uma discussão jurídica de direitos e deveres constitucionais do que propriamente em uma discussão educacional, menos ainda de uma proposta específica da História.

Os documentos apresentam uma proposta de formação crítica em relação à diversidade sociocultural, estabelecendo uma relação entre presente passado unidirecional, na qual o presente é entendido como uma resultante do passado, sendo este um processo linear, automático e inquestionável. Esta diversidade não é compreendida pelo aluno a partir de pressupostos da Ciência da História, mas sim a partir de elementos constitucionais.

De acordo com Cainelli (2012), os trabalhos que se integram ao conjunto de investigações e reflexões da Educação Histórica utilizam-se da definição e constituição do ensino e aprendizagem histórica

(..) situados na própria História que vem sendo desenvolvida principalmente pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen e sua relação com o ensino de história tem hoje, como referência, várias investigações, como as realizadas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries. (p.509)

A teoria de aprendizagem histórica, desenvolvida pela teoria da consciência

histórica de Jörn Rüsen, permite compreender, a partir da filosofia da história, os processos cognitivos do pensamento histórico. Segundo Schmidt (2006), o Ensino de História deve estabelecer uma relação inseparável com o método e a filosofia da própria Ciência da História, relação esta que possibilita pensar os objetivos e finalidades da aprendizagem histórica.

Assim sendo, para Rüsen aprendizagem histórica

É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo. (RÜSEN, 2010, p.79)

Para isso deve-se recuperar como se dá a partir da teoria da consciência histórica o processo de aprendizagem histórica. O diálogo entre as três dimensões temporais é inevitável no processo de aprendizagem histórica. Para o autor o presente é resignificado pela memória do passado para a construção das expectativas futuras.

A competência para orientação diz respeito à função prática das experiências interpretadas. Segundo Rüsen:

A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, prenhes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente. (RÜSEN, 2007b, p.116)

Orientar-se no tempo, por meio da aprendizagem histórica, adquire um caráter sistemático, racional e consciente. As três competências acima descritas são intimamente ligadas e definem as dimensões de aprendizado histórico e os níveis de complexidade da consciência histórica.

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2007b, p.110)

A partir da premissa que a consciência histórica é suma das operações mentais da qual o sujeito interpreta suas experiências no tempo, esta competência se torna subjetiva e possível de se demonstrar mais ou menos articulada com o

passado histórico podemos conferir a narrativa histórica do mesmo sujeito diferentes formas de atribuição de sentido, que variam de acordo com a capacidade de orientação no tempo. Seriam estas formas distintas de geração de sentido histórico que são constatadas, muitas vezes, na mesma narrativa histórica.

Segundo Rüsen, o processo de construção do conhecimento histórico tem que passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida prática. Neste sentido, as carências de orientação devem ser compreendidas não a partir de qualquer necessidade da vida prática, mas tendo como pressuposto as experiências temporais.

As contribuições para a discussão epistemológica acerca das relações da História com a vida prática têm possibilitado identificar alguns caminhos de análise da consciência histórica. De acordo com Rüsen (2001), por seu papel em nos orientar no tempo, a consciência histórica tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática externa e interna.

A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica. É mediante a narrativa histórica que dimensionamos os níveis de consciência histórica. A narrativa histórica designa-se segundo Rüsen como:

(...) o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo o conhecimento histórico científico. (RUSEN, 2001, p.61)

No processo de narrar percebe-se que elementos o sujeito mobiliza, de que forma ele ordena os fatos, quais as relações temporais ele utiliza, quais e como ele utiliza as suas experiências históricas.

Neste sentido, pode se afirmar que a dimensão da experiência é um dos aspectos fundamentais na aprendizagem histórica, já que aprender História é ampliar seus conhecimentos sobre as experiências humanas historicamente interpretadas. Segundo a teoria da consciência histórica, as experiências no tempo podem ser recuperadas a partir das carências de orientações.

Estas carências são evidenciadas quando os alunos são convidados a narrar sobre as lutas no presente, como a luta contra o preconceito, contra a miséria e a fome, o desrespeito às diversidades, a violência e a destruição da natureza. (SCHIMDT, 2008; 2009; 2011).

Rüsen (2010) a este respeito afirma que, a História se encontra objetivamente em circunstâncias concretas da vida presente, como também em outros resquícios do passado. Desta forma, a Didática da História coloca a aprendizagem histórica em um projeto mais amplo, no qual se perspectiva o desenvolvimento da consciência histórica, em um processo de formação histórica. A finalidade da aprendizagem estaria portanto descrita na formação histórica que

(...) amplia a orientação histórica por recurso a fatos passados que não se encontram sedimentados nas circunstâncias da vida prática atual. Ela abre o olhar histórico para uma amplidão temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados em contraste com outras histórias. Essas outras histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular. (RÜSEN, 2010, p.109)

Este processo de formação histórica admite a particularidade da realidade histórica de cada sujeito. No entanto, esclarece que não é mais possível reduzir a aprendizagem à história própria de cada um.

A partir das discussões sobre aprendizagem histórica resultadas de investigações do campo da Educação Histórica, a pesquisadora Hilary Cooper realizou na Inglaterra pesquisas com o objetivo de compreender a importância do trabalho com a disciplina de História com crianças. Cooper afirma que

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolva uma atividade ativa e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p.174)

Para a autora, o Ensino de História com crianças envolve procedimentos ativos de pensamento histórico próprios da epistemologia da História, pelo qual se evidencia o interesse dos alunos em compreender o mundo historicamente. Estas atividades contemplam o processo de investigação histórica a serem realizadas pelos alunos.

sociedad. A través de la historia, podemos descobrir el registro de la raza humana, compartilo y formar parte de él. Es una concsciencia que alimentada en la infância , crece a lo largo de la vida. (COOPER, 2002, p.15)

Partindo desta dimensão da aprendizagem histórica, pode-se afirmar que o método de ensino deve corresponder às dimensões e princípios da História. Sendo assim, ao explicitar os princípios metódicos da Ciência da História, no processo de ensino-aprendizagem, pode tornar possível a superação de dogmatismos, tais como “a verdade histórica do manual didático”, “a verdade histórica do professor” ou “a verdade histórica do aluno”, em direção a uma perspectiva do conhecimento histórico que pode ser mudada por meio da interpretação dos conteúdos históricos e da argumentação para as questões do presente. (SCHIMDT, 2008; 2009; 2011).

Desta maneira, considerando as três dimensões da aprendizagem histórica: Experiência, Interpretação e Orientação, não se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, pois não existe experiência histórica sem interpretação ou orientação histórica sem experiência.

Neste sentido, o processo de aprendizagem histórica não se efetiva quando o conteúdo histórico é ensinado como algo dado, pois desta forma os alunos não desenvolvem a capacidade de dar significados para a história e se orientar de acordo com a própria experiência histórica.

Na tentativa de responder as questões elencadas anteriormente pode-se afirmar que a construção da Didática da História específica para os anos iniciais foi constituída não a partir de uma concepção única de ensino-aprendizagem, mas do diálogo entre várias perspectivas teóricas e metodológicas. Neste sentido cabe ressaltar que, em uma análise ampliada desta didática específica, o processo de ensino-aprendizagem da História foi desmembrado em diferentes “etapas”.

A partir dos pressupostos e significados teóricos e metodológicos de uma Didática da História específica para os anos iniciais *pode-se concluir que, a partir de seu percurso de constituição, houve um processo de segmentação das dimensões do ensino e, por conseguinte da aprendizagem Histórica. Esta fragmentação foi forjada pela pluralidade de concepções teóricas e metodológicas presentes na construção dos princípios de como, o que e por que ensinar História.*

Como consequência da análise realizada nos documentos oficiais, é possível afirmar que no percurso de construção de uma concepção didática específica para os anos iniciais, o processo de ensino-aprendizagem da História, foi fragmentado e instrumentalizado pela diversidade de concepções envolvidas nesta produção.

Esta fragmentação foi verificada no processo de consolidação de uma Didática da História presentes nos documentos oficiais, que orientam o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais. Neste processo de consolidação, primeiramente pensou-se na escolha do conteúdo, a partir de uma visão historiográfica, em seguida buscou-se nas teorias pedagógicas e psicológicas formas e métodos de ensino deste conteúdo e por fim definiu-se como finalidade deste processo a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, apto a viver em sociedade.

Cabe ressaltar, que nas análises não foram encontradas nenhuma referência ao aspecto dialético da aprendizagem histórica, ou seja, os conteúdos, os métodos e finalidades da aprendizagem histórica foram constituídos hermeticamente em razão de suas perspectivas epistemológicas.

Pode-se concluir, portanto, que no percurso de constituição desta didática específica não foi levado em consideração o fato de que o método de ensino da História “pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar.” (SCHMIDT, 2006, p. 4107).

Barca (2005, p.15), salienta que, as pesquisas referenciadas no campo da Educação Histórica consideram que, assim como a Ciência da História, a aprendizagem histórica se desenvolve pelo diálogo entre o conhecimento histórico objetivo e o significado dado a ele pelo sujeito aprendiz. Uma prerrogativa destas pesquisas é a utilização da epistemologia específica da História nos processos investigativos buscando nas discussões da Ciência da História a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem histórica.

Segundo Peter Lee (2003), os alunos, assim como os historiadores “precisam compreender por que motivos as pessoas actuaram no passado de uma determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram” (p.19), mesmo que não compreendam exatamente esta relação como os historiadores o fazem, os

alunos desenvolvem um tipo de compreensão sobre as ações das pessoas no tempo.

De acordo com o autor, a compreensão histórica se desenvolve a partir dos pressupostos da própria epistemologia da História. Desta forma, surgiu na Inglaterra²⁴ a preocupação em conhecer as ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino.

Lee (2001) afirma que as ideias históricas se distinguem por natureza em dois grandes grupos. Primeiro, foram constituídos um conjunto que referenda os suportes teóricos da Educação Histórica, os *conceitos substantivos*, estes são conceitos historicamente construídos e atribuem significados específicos a determinados acontecimentos ocorridos em determinados espaços. Estes conceitos quando solicitados pelo historiador estão carregados de significado, desta forma o historiador pode utilizá-lo sem a necessidade de maiores aprofundamentos, a menos no momento em que são construídos e assimilados pelos alunos.

Pode-se tomar como exemplo o conceito de revolução francesa ou contrarreforma, ambos designam importantes momentos de forma generalizada, abarcam uma grande quantidade de informações que se tornam largamente utilizadas durante o processo de formação do aluno.

Segundo o pesquisador

É esse tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para contrariar. (LEE, 2001, p.15)

Entre os conceitos substantivos, ou também denominados tácitos, circundam os conceitos denominados de *conceitos de segunda ordem* tais como narrativa, explicação, empatia ou evidencia histórica.

²⁴ Existia um currículo descentralizado na Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Um grupo de pesquisadores verificou que, vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias” e isto causava problemas de compreensão histórica.

Pesquisas recentes, realizadas no campo da Educação Histórica (OLIVEIRA, 2013; SOLÉ, 2009), têm demonstrado que crianças entre quatro e seis anos possuem capacidade de pensar historicamente, ao demonstrar que, a partir do contato com fontes históricas, as crianças articulam ideias sobre a experiência humana no tempo, reconhecendo que a passagem do tempo incide em mudanças.

Por meio destes estudos sobre aprendizagem histórica na educação infantil, confirmou-se que, crianças, quando se deparam com a necessidade de explicar o passado, estas mobilizam operações mentais que, ao buscar interpretar esse passado, se fundamenta em evidências, fazendo perguntas, e construindo explicações.

Crianças demonstraram buscar nas evidências, elementos para avaliar a plausibilidade de suposições acerca do passado, e para construir suas interpretações; revelando uma posição ativa e não passiva diante da explicação histórica fornecida, respaldando-a em outra evidência. (OLIVEIRA, 2013, p.192).

Portanto, a aprendizagem histórica não pode ser compreendida apenas como uma apropriação de narrativas singulares sobre o passado, mas sim como um processo de desenvolvimento do pensamento histórico, que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo.

Ao tomarmos a perspectiva da teoria da consciência histórica, apresenta-se como um novo pressuposto de uma Didática da História para os anos iniciais que a aprendizagem histórica busque na própria Ciência da História seus significados.

Considerando os resultados obtidos nesta trajetória investigativa, cabe considerar que, em termos prospectivos, podem-se apontar diversas possibilidades de pesquisas que amplie o entendimento da Didática da História nos anos iniciais.

Primeiramente, percebeu-se a necessidade de ampliar, em futuras investigações, os objetos envolvidos na pesquisa, particularmente em relação às produções acadêmicas destinadas a compreender o Ensino de História nos anos iniciais.

Outra possibilidade de continuidade, que os resultados nos apontam, é a investigação, no campo empírico, das apropriações dos professores e alunos da concepção didática verificada neste trabalho. Além destas possibilidades, seria

interessante analisar nos programas curriculares de formação de professores como esta concepção está presente.

Percebe-se neste sentido, que o Ensino de História nos anos iniciais apresenta um campo de investigação de inúmeras possibilidades.

FONTES CONSULTADAS

BRASIL. Parecer n 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do 1º e 2º graus. In. **documento nº 132**, rio de janeiro, nov. 1971.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: 1997.

_____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 1997**: História. Brasília, 1996.

_____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2001**: História. Brasília, 2000.

_____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2005**: História. Brasília, 2004.

_____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008**: História. Brasília, 2007.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v11, p.25-33, jul.2005.
- _____. Curículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 28-41.
- ALVIM, Yara C. A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD. **Anais ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, Fortaleza, 2009.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescente sobre múltiplas explicações em história. Barca, Isabel (org). Perspectivas em Educação Histórica. **Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, p.29-41, 2001.
- _____. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. São Paulo. **Revista Brasileira de História**, v.9, n. 19, p. 29 – 42 Set 89/fev. 1989.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In. **O Saber histórico em sala de aula**. Ed. Contexto, São Paulo 2004.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**.
2ª ed., São Paulo, Cortez, 408 p. 2008.
- _____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à profana. **Revista Brasileira de História**. Vol. 13, nº 25/26. Set 93/Ago 93.
- _____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: 1997.
- _____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.
- _____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 1997**: História. Brasília, 1996.
- _____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2001**: História. Brasília, 2000.

- _____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2005**: História. Brasília, 2004.
- _____. MEC. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008**: História. Brasília, 2007.
- CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. In: **Educar em Revista**. Curitiba. In. especial. P.57-72, Ed. UFPR 2006.
- _____. M. SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. In: **Antítesis**, v. 5, n. 10. 2012.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? In: **Cadernos de Pesquisas**, Abr 2009, vol.39, n.136, p.269-283.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan. /abr. 2006.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, Porto Alegre, 1990.
- CHEVALLARD, Yves **Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado.3 Ed. Buenos Aires: Aique,2005.
- COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. Perspectivas em Educação Histórica de qualidade. **Actas das IV Jornadas internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, p.55-76, 2004.
- _____. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **EDUCAR EM REVISTA**, Curitiba, nº especial, p.171-190 Ed. UFPR, PR 2006.
- DAVIDOV, Vasilij V. Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotskij. In: VV.AA. **Studi di psicología dell'educazione**. Roma: Armando Editore, 1995.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Caderno CEDES**, v.19, n.44, Campinas, abr., 1998.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de história, Didática da História, Educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em revista**. Curitiba: Ed. UFPR, especial, p. 33-55, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio en las aulas:** la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

_____. **Sociogénesis de una disciplina escolar:** la Historia. Barcelona, Pomares - Corredor, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. IN: Gentili, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. (Crítica ao neoliberalismo na educação) Petrópolis. RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

FONSECA, Selva G. Saberes e práticas pedagógicas de ensino de história: Implementação dos PCNs nas séries iniciais do ensino fundamental. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**, Londrina, p.591, Aritoart, 2005.

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

FRANCO, Maria P.B. **Análise de Conteúdo.** . Brasília 2 Ed: Líber Livro, 2005.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História:** Concepções de professores. Minho, 2007. Dissertação de Doutoramento em Educação Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais, Instituto de educação e psicologia, Universidade do Minho, 2007.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história:** o caso da história do Paraná. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: A Constituição de um Campo de Pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun 2011.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. Perspectivas em Educação Histórica. **Actas das primeiras Jornadas internacionais de Educação Histórica.** Universidade do Minho, p.13-29, 2001.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. Educação Histórica e Museus. **Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Universidade do Minho, p.19-36, 2003.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial, p.131-150, Ed. UFPR, 2006.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MANIQUE, António Pedro. Didáctica da história: património e história local. 1^a ed. Lisboa: Texto Editora, 1994. p. 104. **Educação hoje**. ISBN 9724705633.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Rev. Bras. Hist. [online]**. 2004, vol.24, n.48, p. 123-144. ISSN 1806-9347.

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

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Curriculos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.92 / ago.93.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. Ensinando e Aprendendo História. **Temas básicos de Educação e Ensino**. São Paulo: EPU; CENPq, 1985.

NUNES, Silma do Carmo. O ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. **Caderno de História**, Uberlândia, v.12/13 p.79-102, 2004/2005.

OLIVEIRA, Andressa G. **Aprendizagem histórica na educação infantil**: possibilidades e perspectivas da educação histórica. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas séries iniciais: Cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina

v. 9 p. 259-272, out. 2003.

_____. **A Noção de Tempo Histórico na Criança:** um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. Nuances: **Estudos sobre educação**, v.3, n.3 1997.

PINSKI, Jaime [Org.]. **O ensino de História e a criação do fato.** 9a Ed. São Paulo, Ed Contexto, 2001.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/ aprender história: questões de didática aplicada.** Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

RÜSEN, Jörn. **El Desarollo de la competència narrativa en el aprendizaje histórico.** Propuesta educativa. Año 4, n. 7, octubre, 1992.

_____. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, jul.-dez. 2006.

_____. **Razão Histórica.** Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília Ed. Universidade de Brasília, 2007a.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: Formas e Funções do Conhecimento Histórico. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2007b.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre, Armed, 2000:119-148.

SANCHES, Tiago C. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais:** Algumas Perspectivas de Ensino em Sala de Aula. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação (2).** Porto Alegre: Pannonica, 1990.

SAVIANI, Demeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago, 2005. Disponível em: <[http:// www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando_artigos_frames/artigo_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando_artigos_frames/artigo_036.html)>, acessado em 29 de julho de 2014.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: "A captura lógica" da realidade social. **História e Ensino**. Londrina v.5, p. 147-163, out. 1999.

_____. Itinerários de pesquisa em ensino de história. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. ARIAS, José Miguel (Org). Londrina, Aritoart, p.113, 2005.

_____. O trabalho histórico na sala de aula. **História e Ensino**, Londrina, v.9, p. 223-242, out. 2003.

_____. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: Congresso luso-brasileiro de história da educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6., 2006, Uberlândia. **Anais. Uberlândia: UFU**, 2006. p.4100-4109, disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em:12 nov. 2011.

_____. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. In: **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009.

_____. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. In: **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1. 2012.

_____. GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí:UNIJUÍ, 2008. (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1)

_____. GARCIA, Tânia M. F. Braga. Discutindo o currículo É por dentro. **Educar em Revista**. Dossiê Cultura e Escola: saberes, tempos e espaços como dimensões do currículo. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n. 17, janeiro a junho de 2001, p. 139-149.

SANTOS; MELLO; SODRÉ et. al. **História nova do Brasil 1963-1993**, São Paulo: Loyola, 1993.

SEIXAS, Peter. Mapping the terrain of Historical Significance. In. **Theory and Research in Social Education**. Columbia: National Council for the Social Studies, v.61, n.1, pp.22-27, 1997.

_____. Students Teachers thinking historically. In. **Theory and Research in Social Education**. Columbia: National Council for the Social Studies, v.26, n.3, pp.310-341, Summer, 1994.

SOLÉ, Glória. **A História no 1 Ciclo do Ensino Básico.** A Concepção de Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para seu Desenvolvimento. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Repensando a didática.** 4. Ed. São Paulo: Papirus, 1990, p. 25-40.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de pesquisadores de História - Perspectivas. **Dez anos de pesquisas em ensino de história**, Londrina, Atritoart, p.37-49, 2005.