



**UFRJ**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Mestrado em Educação

*ROBERTO DE OLIVEIRA BESERRA*

*O TEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS  
DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO  
CURRICULAR*

RIO DE JANEIRO  
2011

Roberto de Oliveira Beserra

*O TEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS  
DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO  
CURRICULAR*

Dissertação de Mestrado  
Rio de Janeiro/ UFRJ

Roberto de Oliveira Beserra

*O TEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
DESAFIOS DOCENTES NO  
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profª Drª ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Dissertação de Mestrado  
Rio de Janeiro/ UFRJ  
Janeiro de 2011

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, da orientadora e da universidade.

### **ROBERTO DE OLIVEIRA BESERRA**

Graduou-se em História no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concluiu o curso de especialização no PENESB/UFF sobre Raças, Etnias e Educação no Brasil em 1999. É professor de ensino fundamental e médio, em escolas públicas do Rio de Janeiro desde 1985. Atuou em projeto de educação na SME/Rio de 1996 a 1998.

B554 Beserra, Roberto de Oliveira.

O tema no ensino de história: desafios docentes no desenvolvimento curricular / Roberto de Oliveira Beserra. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

155f

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

1. História - Estudo e ensino. 2. Currículo - Avaliação. 3.

Didática. I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372.89

# *O TEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS DOCENTES NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência para obtenção do grau de Mestre.

## BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Teresa Gabriel

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlette Gasparello

Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A todos os professores, que exercem uma profissão estratégica no mundo contemporâneo e, contraditoriamente, ainda muito desvalorizada.

## AGRADECIMENTOS

Como qualquer trabalho acadêmico, esse não teria sido concretizado, se não fosse a participação, direta ou indireta, de um conjunto de pessoas.

Primeiramente gostaria de agradecer a todos os colegas, professores, alunos e demais profissionais de ensino, com os quais trabalhei e aprendi muito ao longo de mais de duas décadas de exercício do magistério, a quem devo a motivação para a caminhada que me levou a essa pesquisa; em especial os colegas da EM Mourão Filho, a direção, os coordenadores, dirigentes de turno, merendeiras, equipe de História, que, com perseverança, momentos de alegria, desapontamento, vitórias e fracassos, mantêm a escola funcionando em um clima de camaradagem, importante e necessário no enfrentamento dos desafios diários. Não citarei nomes, pois seria injusto, no caso de algum esquecimento.

A professora Carmem Gabriel, com quem muito aprendi nas aulas do programa de mestrado, em que mais parecia um “tsunami intelectual” desalojando e “bagunçando” a cabeça de seus alunos. Além dessa dívida mais recente, não posso deixar de lembrar o carinho com que me recebeu em sua casa, após nos conhecermos num dos encontros Perspectiva no Ensino de História. Atitude rara em grande parte do mundo acadêmico, e que foi fundamental para que eu me decidisse tornar um pesquisador.

A professora Marcia Serra, pelo muito que aprendi, mas em especial, pelo carinho, o calor humano, o afeto, e a torcida pelo meu sucesso, tão necessários, mas às vezes esquecido nas relações diárias, que, mesmo não expresso por palavras, percebia em seu olhar.

A todos os colegas do NEC, pelos momentos de convívio e troca de conhecimentos. Fica também o reconhecimento da seriedade e dedicação com que se entregam a tarefa de desvendar os mistérios do ofício de ensinar e da construção do saber escolar.

Aos colegas e professores do programa de mestrado da UFF, onde iniciei as primeiras aventuras no universo da pesquisa em educação, em especial a minha querida orientadora de então, Gloria Queiroz. Esse trabalho também é seu, que participou comigo do início dessa jornada, em que houve uma interrupção, necessária, para a conclusão nesse momento.

Ainda falando das pessoas da UFF, não poderia deixar de citar a professora Sandra Selles e o grupo de estudo que dirige. A leitura de textos, a rica discussão, a relação

respeitosa, muito me acrescentou. Não citarei nomes, devido ao risco de algum esquecimento, só não posso deixar de elogiar a professora Selles pela dedicação, carinho, seriedade, humildade, atenção, que dedica a seus alunos amigos e/ou amigos alunos. Para encerrar a citação das pessoas daquele espaço, aos meus amigos Maicon e Felipe, colegas do grupo de pesquisa, com os quais compartilhei momentos de alegria e angústia na realização de inúmeros trabalhos, em especial nas aulas do “grandão” e do “pequeninho”.

As pareceristas do projeto de pesquisa, professora Patricia e Margarida, pelas críticas realizadas, que me ajudaram na configuração da dissertação. Não poderia deixar de fazer menção ao cuidado, ao respeito, à leveza no desempenho desse trabalho de avaliação, que não é fácil.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, pela licença concedida na fase final de conclusão da dissertação.

Algumas pessoas são extremamente importantes em nossa formação; alguns mestres se tornam marcantes em nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Digo com convicção que você, minha orientadora, professora Ana Monteiro, é uma dessas pessoas. Aprendi a te admirar já há algum tempo, como autora de livro didático, de proposta curricular, de textos sobre o ensino História. E agora como orientadora. Dentre as várias qualidades que posso citar, seriedade, dedicação, atenção, respeito ao trabalho do aluno, uma, destaco como especial, a tranquilidade. Você me acalma, e acredito que a todos os que trabalham contigo, dando a segurança necessária no desempenho de tarefas que, por vezes, se colocam como desafios, aparentemente, insuperáveis.

A minha mãe, Francisca, pelo imenso amor com que brinda, não só a mim, como a todos que a cercam.

A meu falecido pai, Antonio, pelo esforço dedicado à minha criação e formação e a de meus irmãos, Fernando, Marcos, Cátia e André.

Para encerrar, quero agradecer a meus filhos, Bruno, Lycia e Brenno, e a minha companheira de longa jornada, Ligia, pela paciência com que lidaram com minha ausência necessária.

Ligia, somente você sabe o quão sacrificante foi para nós a realização desse trabalho. A você, um beijo, e um muito obrigado por toda dedicação a mim e a nossa família.



## RESUMO

Beserra, Roberto de Oliveira. O tema no ensino de história: desafios docentes no desenvolvimento curricular. Rio de Janeiro. 2011. 152 p. Dissertação de Mestrado-Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

A análise dos desafios enfrentados por cinco professores de história no desenvolvimento de uma proposta temática de ensino constituiu-se em objetivo dessa dissertação. Através de entrevistas e exame dos PCN e de uma coleção temática adotada numa escola da rede pública municipal de Duque de Caxias, os desafios docentes foram focalizados, numa perspectiva que buscou superar o paradigma da racionalidade técnica que tomava os docentes como meros repassadores de conteúdos produzidos por outros e que considera a existência de uma cultura escolar de onde emana um conhecimento especificamente produzido para o ensino, o saber escolar.

A investigação da utilização de uma proposta curricular de base temática foi feita com base na teoria da transposição didática de Chevallard. Nesse caso consideramos que os docentes fazem uso de um saber, que tem origem no campo historiográfico, a partir das contribuições da chamada Nova História, que é recontextualizado para o ensino, na chamada noosfera, que é de matriz aberta, e no desenvolvimento do ensino quando suas concepções e as características dos alunos possibilitam novas reconfigurações.

Na mobilização da proposta temática, esta pesquisa permitiu verificar que os professores gozam de autonomia relativa. A partir de depoimentos, observamos que o contexto institucional exerce influencia sobre o fazer pedagógico, corroborando com o que dizem autores como Forquin, Sacristán, sobre a existência de constrangimentos de ordem institucional. Além disso, pudemos constatar que no processo de tematização dos conteúdos de ensino, os professores se ressentem de uma certa fragmentação que desconstrói a estrutura narrativa e, assim, dificulta a compreensão pelos alunos dos enredos que articulam personagens, processos, acontecimentos, datas, e que sintetizam a explicação/compreensão histórica, indo ao encontro do que dizem pesquisadoras(es) que investigam o ensino de História, como Monteiro e Gabriel, sobre a importância da narrativa na constituição epistemológica do conhecimento histórico escolar.

### **PALAVRAS – CHAVE:**

Currículo; ensino de História; saber histórico escolar; história temática; saber docente.

## **ABSTRACT**

Beserra, Roberto de Oliveira. The theme in History teaching: Teaching challenges in curricular development. Rio de Janeiro. 2011. 152 p. Master's degree essay - Education department, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The analysis of the challenges faced by Five History teachers in the development of a teaching thematic proposal became the aim of this essay. By the use of interviews and study of the PCN and of a thematic collection adopted by a public school in Duque de Caxias, the teachers' challenges were addressed, in a perspective that sought to surpass the paradigm of the technical rationality, which took the teachers as those who merely pass again contents produced by others, and that considers the existence of a school culture from which a knowledge specifically produced for teaching emanates, the school knowledge.

The investigation of the utilization of a thematic curricular proposal was conducted based on the theory of didactic transposition by Chevallard. In this case we consider that teachers make use of a knowledge originated in the historiographic field, from contributions of the so called New History, which is recontextualized for teaching, in the noosphere that is of an open matrix, and in the teaching development when its conceptions and the students' characteristics make new reconfigurations possible.

In the mobilization of the thematic proposal, this research allowed the verification that teachers have relative autonomy. By their accounts, we observed that the institutional context exercises influence over the pedagogical action, corroborating what authors such as Forquin and Sacristán say about the existence of institutional constraints. Moreover, we were able to prove that in the process of thematization of the teaching contents, teachers resent the lack of a historical narrative that organizes characters, procedures, events, dates in terms of plot, similar to what researchers that deal with History teaching, like Monteiro and Gabriel, say about the importance of that element in the epistemological constitution of the Historical Knowledge.

### **KEY WORDS:**

Curriculum; History teaching; school historical knowledge; thematic History; teacher's knowledge.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	03
01- experiência sensível ao problema original (...)	05
02- (...) o campo curricular e o de Ensino de História.....	07
03- O termo currículo e nossa inserção no campo.....	08
04- A constituição do campo de Ensino de História.....	09
05- A inserção de nossa pesquisa no campo de Ensino de História.....	10
06- Sobre a construção textual.....	11
<b>I- O PROFESSOR E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....</b>	<b>12</b>
I.1- Currículo e conhecimento escolar.....	12
I.2- Conhecimento escolar e transposição didática .....	17
I.3 – O docente como mobilizador e criador de saberes escolares.....	26
I.3.1- Os saberes docentes em pesquisas educacionais.....	30
<b>II- A PROPOSTA TEMÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>34</b>
II.1- O tema na historiografia.....	35
II.2- O tema no ensino de História.....	46
II.2.1- Paulo Freire e os temas geradores.....	49
II.2.2- Os PCN de História.....	53
II.2.3- A coleção História Temática.....	63

<b>III-OS PROFESSORES FRENTE À PROPOSTA TEMÁTICA DE ENSINO.....</b>	<b>85</b>
III.1-Sobre a metodologia de pesquisa e os instrumentos de investigação.....	86
III.2- Sobre o espaço e os sujeitos da pesquisa.....	88
III.3- análise das entrevistas.....	94
III.4- Teorização dos desafios enfrentados pelos docentes no processo de Didatização.....	99
III.4.1- constrangimentos de ordem institucional.....	101
III.4.2- processos de explicitação do texto do saber inerentes à transposição Didática.....	111
CONCLUSÃO.....	125
BIBLIOGRAFIA.....	130
ANEXOS.....	136

## INTRODUÇÃO

Nossa dissertação tem como foco o processo de desenvolvimento curricular pelos docentes. Investigamos a apropriação realizada por professores de uma proposta temática de ensino de História, contida na coleção História Temática, da editora Scipione, 2002, 2ª edição dos autores Montellato, Cabrini e Cateli.

A construção do objeto de pesquisa se mistura à nossa própria história profissional, na medida em que sua gênese ocorre, quando, atuando como professor de História no Ensino Fundamental, tive a possibilidade de experienciá-la, juntamente com os demais sujeitos dessa pesquisa, com os quais trabalhei numa escola da rede pública do município de Duque de Caxias.

As vicissitudes ocorridas na utilização de uma coleção didática de base temática e a impossibilidade de estudar suas bases teóricas e de refletir mais profundamente sobre seus limites e potencialidades na escola, de certa forma me reconduziram ao espaço acadêmico e a esse trabalho.

A minha inserção no campo de Ensino de História e curricular, além dos motivos óbvios do exercício profissional, deve-se à identificação com a obra de dois autores: Ana Maria Monteiro e Antonio Flavio Barbosa Moreira. Acompanho a trajetória da autora, desde os anos 1980, quando a conheci através de uma proposta curricular adotada na rede municipal do Rio de Janeiro, em que trabalhava, e que contou com sua participação na elaboração.

Naquele momento, eram poucos os autores que se dedicavam ao estudo do ensino de História. Enquanto professor, acompanhava o que era produzido, seja através da produção editorial (bastante escassa), seja através das comunicações realizadas em simpósios e conferências. Passei, assim, a admirar sua obra que, no meu entendimento, se destaca pelo reconhecimento de que o professor não é um mero reproduzidor ou mobilizador de saberes, mas também um produtor. Produção essa que não pode ser lida desconsiderando-se as injunções próprias do espaço escolar e o registro disciplinar.

A leitura dos textos de Moreira me inseriu no horizonte do que vem sendo chamado pela literatura especializada de “campo crítico”. A consideração de que o espaço escolar em geral e, por conseguinte, o currículo, devem ser lidos numa perspectiva histórica, que

os desnaturalizem, se destaca em sua obra e serve de referência mais ampla ao nosso trabalho.

A teoria da transposição didática de Yves Chevallard constitui outra referência teórica importante de nossa dissertação. Esta teoria vem sendo utilizada em pesquisas educacionais (Gabriel,2003, Monteiro,2002) que valorizam o conhecimento escolar, entendendo-o enquanto fruto de uma cultura escolar. A escola, nesse sentido, é vista enquanto um espaço detentor de lógicas específicas de funcionamento, mas que se abre para o entorno social com os quais mantém relações dialógicas complexas.

Chevallard prioriza, em sua teoria, a relação do saber a ser ensinado com o acadêmico. Em nosso trabalho acompanhamos essa abordagem, buscando entender, por exemplo, a fundamentação historiográfica das propostas temáticas de ensino de História e, mais do que isso, compreender o seu uso no ensino. Se, como diz aquele autor, existe uma distância epistemológica entre os saberes acadêmicos e os conteúdos de ensino, daí afirmar que ocorre uma transformação, uma transposição, que deve ser investigada, investiguei esse processo tomando como objeto a tematização de conteúdos históricos.

Como se desenvolve o processo de transposição didática de uma proposta temática de ensino de História? Esse foi o eixo central de nossa pesquisa, sendo que nos concentramos no que Chevallard chama de transposição didática interna, ou seja, o momento em que se dá a interação dos três elementos constituidores do que aquele autor denomina de sistema didático: professor, aluno e saber. Enquanto recorte teórico mais preciso, consideramos o que Forquin (1992) denomina de imperativos institucionais e didáticos, ou seja, aqueles elementos pertinentes, tanto à lógica institucional escolar quanto ao processo de transformação dos saberes, que interferem na prática docente. Para tanto, fizemos uso de entrevistas em que buscamos, a partir do depoimento de professores, investigar os desafios enfrentados no uso da coleção temática. Com base no referencial teórico adotado, foi possível construir categorias de análise que dividimos em dois grandes grupos: desafios de ordem institucional e desafios dos processos de transformação dos saberes (<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> De acordo com a teoria da transposição didática de Chevallard o saber a ser ensinado deve passar por transformações em que destaca os processos de dessincretização, programabilidade, despersonalização, controle social da aprendizagem. Essa proposta de Chevallard será objeto de análise no capítulo I.

## **1-Da experiência sensível ao problema original ou da metamorfose de professor a pesquisador**

A dúvida original que gerou essa pesquisa surgiu de nossa prática profissional. Fazíamos parte de um grupo de professores que decidiu adotar a coleção História Temática da editora Scipione, 2002, 2ª edição dos autores Montellato, Cabrini e Cateli, numa dada escola pública do município de Duque de Caxias, no ano de 2001 (<sup>2</sup>).

Sabíamos das dificuldades que enfrentaríamos, em especial, as pertinentes a uma dinâmica institucional que tende a induzir os docentes à proletarização. Essa dinâmica se manifestava na quase que impossibilidade de nos reunirmos; numa gestão da escola pública obsoleta, que empurra seus agentes (alunos, professores, funcionários, pais) para a alienação, na medida em que não são tratados como sujeitos responsáveis por aquele espaço. Poderíamos alinhar uma série de outros fatores dessa lógica perversa, mas isso, no entanto, nos desviaria do propósito desse trabalho. A referência a esse quadro foi feita, tão somente, com a intenção de mostrar o surgimento da tal “dúvida original”, que se relaciona à nossa trajetória de professor envolvido com a tentativa de apropriação de uma nova proposta curricular e que, diante dos inúmeros entraves de fazê-lo, de maneira plena, em seu espaço de trabalho, caminha, busca, e nessa caminhada sofre a metamorfose que o transforma em pesquisador.

Nosso trabalho se situa no campo (<sup>3</sup>) do currículo. Investigamos os desafios enfrentados por docentes na apropriação de uma proposta temática de ensino de História contida numa coleção didática.

---

<sup>2</sup> Cabe esclarecer que a escolha dos livros didáticos se dá a cada três anos, sendo que as escolas recebem um guia do PNLD que é datado do ano seguinte, ou seja, ao realizarem a escolha no ano de 2001, os professores lidaram com o PNLD de 2002

<sup>3</sup> Nossa inserção no campo curricular é desenvolvida nas próximas seções. Adotamos o conceito de campo de Bourdieu (1983, p.45) que o define como sendo “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças”

O livro didático, no contexto de redemocratização do país nos anos de 1980, foi tido por alguns autores como vilão do processo de ensino-aprendizagem, principalmente devido à veiculação de ideologias do regime militar.

De acordo com Monteiro (2009) não cabem mais, na atualidade, visões dicotomizadoras que tomem o livro didático, seja como instrumento de resistência de políticas curriculares, seja como simples reproduzidor das mesmas. Esse recurso didático deve ser visto enquanto texto cultural, que é produzido, disseminado e ressignificado em diferentes contextos. Em nossa pesquisa lidamos com a ressignificação realizada por um grupo de professores de uma dada coleção didática.

Pelo PNLD (<sup>4</sup>) de 2002 e confirmado no seguinte, de 2005, os docentes da escola pesquisada adotaram uma proposta curricular inovadora para o ensino de História, caracterizada pela utilização de temas na organização do conteúdo escolar, sugerida nos PCN (<sup>5</sup>), e que diferia da tradicional, em que essa organização se fazia pela sequência cronológica. São identificadas nas coleções didáticas duas propostas principais que seguem essa orientação: a chamada “História Integrada”, que mantém a sequência cronológica, mas que privilegia o tempo sincrônico, em que acontecimentos ocorridos em diferentes espaços num mesmo momento são analisados de forma relacional e a que ficou conhecida por “História nacional”, que apresenta uma seriação distinta da anterior, em que a História do Brasil é apresentada nos dois primeiros anos tendo como foco a narrativa da construção da nação (<sup>6</sup>). O uso de temas no ensino de História, além de constar nos PCN (1998), foi proposto em 1980 e na década seguinte, respectivamente, nas redes estadual (<sup>7</sup>) e municipal de São Paulo (<sup>8</sup>). Sua utilização não se tem mostrado,

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro Didático foi criado pelo decreto nº 91.542, de 19/8/85.

<sup>5</sup> Publicado em 1998 de acordo com o parecer 04/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e da lei 9394/96- LDB, teve divulgada uma versão preliminar em 1995.

<sup>6</sup> O uso da expressão “História nacional” e “História Integrada” aparece em Miranda 2004, p.9.

<sup>7</sup> Fonseca, 1995, faz a análise dessa proposta de maneira comparada com a do estado de Minas Gerais da mesma época



no entanto, fácil. Nossa intenção foi a de analisar, a partir da ótica dos professores, os desafios enfrentados em sua apropriação.

A utilização da teoria da transposição didática de Chevallard (1991) nos possibilitou pensar sobre o uso de temas a nível acadêmico e a transposição de seu uso para o ensino.

## **2-Dos lugares onde nos posicionamos e de onde falamos: o campo curricular e o de Ensino de História**

Durante boa parte do século XX, o currículo foi entendido como conteúdos necessários de serem transmitidos pela escola. Naquele momento a supremacia que gozava o conhecimento científico não deixava margens a dúvidas sobre que saberes deveriam ser preservados para as futuras gerações: os científicos. De acordo com o paradigma instrumental, competia a um grupo de especialistas selecionar os conteúdos que seriam ensinados pelos docentes. Havia uma clara divisão de tarefas em que se reservava aos professores o papel de simples transmissores. A didática por estes empregada tinha o propósito de tão somente adequar o saber à condição de seus receptores.

A crise do sistema escolar, manifesta no Brasil nos altos índices de retenção, principalmente de alunos de camadas pobres, ensejou o aparecimento, na década de 1980, de novas propostas curriculares. Destacaram-se a “pedagogia de conteúdos” de Saviani e a “pedagogia do oprimido”<sup>9</sup> de Paulo Freire. Ambas, por manterem o compromisso utópico com a transformação social, são tidas como críticas. A transformação pretendida dizia respeito à democratização do ensino. Sendo que para

---

<sup>8</sup> Vide: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação curricular. História. Documento 5. 1992.

<sup>9</sup> As expressões “pedagogia do oprimido” e “pedagogia de conteúdos” são utilizadas por Gadotti, 1991, respectivamente nas p.26 e p. 93. Sendo que a primeira expressão constitui título de obra de Paulo freire: Pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1974.

Freire o importante era partir da cultura do aluno das camadas populares e para Saviani o de se garantir conhecimentos socialmente relevantes para os mesmos <sup>(10)</sup>.

A crise paradigmática vivida pela ciência, no crepúsculo do último século, abala as certezas sobre a superioridade e neutralidade dos saberes por ela produzidos e, por tabela, dos saberes escolares contidos nas propostas curriculares. Surgiram autores que buscaram entender o currículo problematizando seu conteúdo e as diferentes práticas sociais relacionadas à produção e circulação dos mesmos, como Apple(1989), Goodson(1995), Sacristán(1996), Forquin(1992), etc.

A noção de neutralidade do conhecimento escolar é contestada e negada. Abordagens de cunho sociológico e histórico explicitaram relações de poder que subjaziam aos mesmos. A escola passou a ser vista como um espaço onde circulam diferentes saberes. A relação entre os mesmos, sua origem, as práticas sociais produtoras, constituem, na atualidade, objeto de análise dos que se inserem no campo do currículo.

### **3- O termo currículo e nossa inserção no campo**

De acordo com Moreira (1997, p. 26), dentre as definições possíveis para currículo, a de **conhecimento escolar** e a de **experiência de aprendizagem** representam os dois sentidos mais usuais. Na primeira acepção, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno; na segunda, significa o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola.

Pode-se observar a emergência de nova polarização no campo, de novas ênfases que se deslocam, ora para as prescrições (de conteúdos ou de atividades), isto é, para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva. Chega-se assim à distinção entre o que se convencionou chamar de **currículo formal** e de **currículo real** ou **currículo em ação** <sup>(11)</sup>.

---

<sup>10</sup> Não nos compete nesse trabalho aprofundar esse assunto. Acerca do mesmo consultar: Saviani (1988), Gadotti (1991)

<sup>11</sup> A respeito do uso dessas expressões vide Goodson, 1995.

Consideramos que os professores participam de um processo de seleção e transposição didática<sup>(12)</sup> de conteúdos para o ensino. Nesse sentido buscaremos entender os desafios enfrentados pelos mesmos no processo de apropriação de uma nova proposta curricular de História.

#### **4- A constituição do campo de Ensino de História**

Considerando-se que a constituição de um campo requer instituições em que se produza, reproduza e difunda conhecimentos pertinentes ao mesmo, verifica-se que o de Ensino de História encontra-se em construção. Isto em função da criação extremamente recente de lócus específicos que promovam esse tipo de saber. É o caso de laboratórios ligados a universidades como o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH) da Universidade Federal de Uberlândia ou o Laboratório de Ensino de História (LEH) da Universidade Federal Fluminense, ambos criados na década de noventa. Já na década de 1980 inicia-se na ANPUH a discussão em torno da possibilidade da Associação Nacional de Professores Universitários de História-Anpuh incorporar a presença de professores do ensino básico, tendo em vista que essa entidade, até então, era restrita à docência de Ensino Superior. Outro espaço que surge na mesma época e é citado como importante na configuração do campo é o do seminário Perspectivas no Ensino de História, inaugurado na Faculdade de Educação da USP em 1988. Como se vê, todos muito recentes. Não poderíamos deixar de citar também o NEC (Núcleo de Estudos de Currículo). Criado na década de 1980 e sediado na UFRJ contou na sua estruturação inicial com a participação de Antonio Flavio Moreira e Alice Lopes.

De acordo com Tardif:

“a emersão do campo "Ensino de" dos anos 40 até os anos 70 foi prejudicada em função: do predomínio de um discurso macrossociológico e crítico sobre a escola; no plano dos estudos empíricos sobre o ensino e a aprendizagem, o predomínio de diversas perspectivas de natureza psicológica; no âmbito dos problemas educacionais, a priorização de aspectos sociais e normativos; o desenvolvimento e a universitarização das ciências da educação e da formação

---

<sup>12</sup> Em nosso trabalho utilizaremos a teoria da transposição didática de Chevallard (1991), a qual será desenvolvida na segunda seção do capítulo I.

profissional, em nome da superação de uma cultura da "aprendizagem prática". (2000, p.24)

O contexto dos anos 1980 assinala uma virada favorável às discussões sobre o ensino de História, devido à própria renovação historiográfica, que ao trazer o indivíduo para o centro das atenções, superando concepções exageradamente estruturais, valoriza o plano da ação dos sujeitos. Por decorrência, valoriza-se o papel desempenhado pelos docentes no ensino; além disso, um discurso de integração que ganha corpo na ANPUH favorece a integração dos professores do ensino básico em seus quadros, o que contribui também para um enfoque voltado para o ensino.

Se, nesse momento, trabalhos como os de Fonseca (1995) assinalam a valorização do ensino, esta ainda ocorre em função de uma exagerada dependência em relação às ações acadêmicas. Faltava ajustar o foco, no sentido de se reconhecer que no plano do ensino, os docentes também são responsáveis pela produção de saberes. Isto ocorre a partir dos anos 90, quando se dá, então, o surgimento de pesquisas que passam a ter por objeto o universo da prática docente. Objeto esse que é o da nossa dissertação.

##### **5- A inserção de nossa pesquisa no campo de Ensino de História**

Conforme visto no item anterior, o surgimento do campo Ensino de História nos anos 1980, deu-se principalmente em função de pesquisas que focavam a análise de propostas curriculares e de sua relação com o campo acadêmico. A incorporação posterior de um entendimento do currículo enquanto um processo em que a atuação docente é valorizada faz com que, na atualidade, o papel deste profissional na construção do currículo constitua objeto privilegiado de pesquisa.

Autores como Tardif (2000), Shön (1995), Shulman (1987) destacam que o papel docente na no exercício da docência não deve, no entanto, obscurecer o fato de que o mesmo se faz dentro de um campo disciplinar. Autores que lidam com a formação de professores Andrade (2004), Monteiro (2002) e investigam a identidade deste profissional, reafirmam que esta deve ser buscada na docência, mas sem que se abra mão daquela referência.

Consideramos também importante, como aqueles pesquisadores, o reconhecimento da marca disciplinar na constituição do conhecimento escolar, o que nos situa, inexoravelmente, no campo de “Ensino de”.

## **6- Sobre a construção textual**

No primeiro capítulo, “**O professor e o processo de construção curricular**”, discuto inicialmente que o termo conhecimento escolar se destaca no contexto dos anos 1980, na tentativa de superação do paradigma instrumental, que tomava os professores como meros repassadores de conteúdos produzidos fora do espaço escolar. O currículo era reduzido à dimensão prescritiva e era entendido enquanto uma seleção de conteúdos de base científica a serem transmitidos.

A crise do paradigma moderno de ciência, a crise do sistema educacional do país, e a incorporação de uma perspectiva curricular crítica, que passou a abordar temas do campo educacional de maneira contextualizada, inserindo-os no quadro mais amplo de questões sociais e políticas fazem com que ganhe destaque o termo conhecimento escolar. Não havia mais como aceitar a neutralidade dos saberes que circulavam na escola. Este passou a ser objeto de investigação.

Pelo viés da didática e numa abordagem epistemológica ganha destaque a teoria da transposição didática de Chevallard (1991), que analisamos na segunda seção e que utilizamos na compreensão das razões, dos constrangimentos da prática docente no trabalho de transposição de uma proposta temática de ensino.

Na terceira e última seção desse capítulo analisamos os saberes docentes, fundamentando-nos principalmente em Tardif (2002) e em Monteiro (2002), que ressaltam a importância desse profissional no processo de construção curricular, sendo que esta autora numa perspectiva voltada para o ensino de História.

No segundo capítulo, “**A proposta temática no ensino de História**”, discuto a utilização de temas, tanto no campo historiográfico quanto no de ensino de História na busca da compreensão das possíveis relações que se estabelecem entre ambos. A seguir apresento o uso de tema, de acordo com a proposta freiriana e procedo à análise dos

PCN de História. Na terceira e última seção discuto a proposta temática nos livros didáticos e faço a análise da coleção temática adotada pelos docentes.

No terceiro e último capítulo, **“Os professores frente à proposta temática de ensino”** apresento o referencial teórico-metodológico utilizado, o espaço escolar, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de investigação. Na parte final, com base nas categorias elaboradas, apresento a análise realizada a partir da empiria.

## **I- O PROFESSOR E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO**

Conforme dito na introdução, não cabe mais na atualidade a redução do currículo a seu aspecto meramente prescritivo, este é entendido como multidimensional, ganhando destaque nas pesquisas educacionais a investigação da atuação dos professores, que o toma como reprodutores, mobilizadores e criadores de saberes elaborados para o ensino: os saberes escolares.

### **I.1- Currículo e conhecimento escolar**

“...a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do estudante a outros saberes. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos” (Arroyo, 2006)

As palavras de Arroyo, contidas num documento oficial do MEC (Arroyo 2006), que visa orientar os atuais debates sobre currículo a se desdobrarem em todo o sistema público de ensino do país, mormente a se realizar nas escolas, atingindo os professores, nos faz lembrar do compromisso da instituição escolar com a socialização de conhecimentos

escolares. Isso é bastante significativo, tendo em vista o recente deslocamento das abordagens curriculares para o plano cultural <sup>(13)</sup>.

A centralização no plano da aprendizagem, o respeito ao lugar sociocultural de onde fala e ouve os alunos, constituem características importantes de abordagens que têm no multiculturalismo <sup>(14)</sup> um conceito basilar. Parece não haver mais dúvidas sobre a necessidade do reconhecimento de que a escola lida com e produz identidades culturais, identidades essas definidas nas relações com os outros <sup>(15)</sup>. Por outro lado, a construção de propostas curriculares que enfatizam o respeito à diversidade cultural dos alunos não pode se dar, segundo alguns educadores (Moreira, 2007; Gabriel, 2000; Monteiro, 2002), sem a necessária preservação dos saberes escolares. A esse respeito, citamos fragmentos de um texto de Moreira, que resultou de uma pesquisa realizada por ele em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte, que desenvolvia uma proposta curricular oficial centrada no enfoque da aprendizagem. Argumentou-se que a supervalorização do aluno e de suas experiências culturais em associação com a secundarização do conhecimento escolar, pode, ao contrário dos objetivos almejados, ser um fator de segregação de crianças das camadas populares.

---

<sup>13</sup> Sobre esse assunto consultar Moreira, 2007

<sup>14</sup> Na abordagem do termo multiculturalismo adotamos o entendimento de tratar-se de “estratégias e políticas usadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais” dado por Moreira nos slides intitulados “Afinal o que é multiculturalismo e qual a sua importância para o ensino?” presentes no site [www.ia.ufrj.br/ppgea/T7SF/Antonio/multiculturalismo.ppt](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/T7SF/Antonio/multiculturalismo.ppt)

<sup>15</sup> Na superação da dicotomização entre concepções objetivistas e subjetivistas da identidade cultural adotamos a concepção relacional e situacional. A concepção relacional diz que “se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo **orientam suas representações e suas escolhas**. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois **é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais**” (grifo nosso. Cucho, 2002, p. 181)

“Apoiando-me em Muller, tenho procurado argumentar que, no processo de construção curricular, os focos na criança e na cultura, ainda que indispensáveis, são insuficientes. Insisto no sentido de que a eles se associe uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento... Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola... Faz-se necessário, então, um certo cuidado para que não se ignore a chamada “lógica das disciplinas” em prol do foco no desenvolvimento integral do educando em uma realidade plural”.

(Moreira, 2007, p.16/17)

O termo conhecimento escolar ganha destaque em pesquisas relacionadas ao currículo no contexto da década de 1980, na tentativa de superação do chamado paradigma instrumental, hegemônico até então, que tomava o docente como mero repassador de conteúdos produzidos por outrem. Tratava-se de saberes oriundos de uma base científico-cultural ampla que, organizados em propostas prescritivas, chegavam aos professores que tinham de ter competência técnica no domínio da didática para assegurar que fossem transmitidos a seus alunos <sup>(16)</sup>.

O abalo nas certezas produzidas e divulgadas pelas ciências, a incorporação de uma perspectiva crítica curricular <sup>(17)</sup>, que denuncia que o processo de construção curricular

---

<sup>16</sup> Monteiro apresenta grande contribuição sobre a discussão do conceito de conhecimento escolar voltado para o ensino de História, principalmente em sua tese de doutorado de 2002, que resultou no livro: Professores de História: entre saberes e práticas, constante na bibliografia

<sup>17</sup> O termo “crítico” adjetiva uma série de expressões: pedagogia crítica, teoria crítica curricular, teoria educacional crítica, que tem em comum o fato de abordarem temas do campo educacional no contexto mais amplo das questões sociais e políticas. Enquanto referenciais que orientam a



não é neutro, isento de interesses sociais, a própria crise do sistema educacional do país, evidenciada no alto índice de exclusão de alunos, contribuiu para o surgimento de novas abordagens sobre o currículo, em que destacamos o do reconhecimento de que a escola é produtora de um conhecimento especificamente escolar, o conhecimento escolar.

Na análise da constituição epistemológica dos saberes escolares <sup>(18)</sup>, pesquisadores do campo ressaltam a importância do processo de “seletividade cultural” realizado pela escola. Este ganhou destaque através dos estudos de Raymond Williams (1979), realizados na década de 1960. Como diz Forquin:

“Sabe-se muito bem que a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. Como o sublinha Williams, a seleção que está no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola feita por seus ancestrais. O que quer dizer que a memória cultural é sempre uma reinvenção. A mesma coisa vale, naturalmente, para aquela parte da memória coletiva gerida pelas instituições de educação formal e que são incorporadas nos programas de ensino” (Forquin, 1992, p. 30)

Alguns autores começaram a investigar esse processo numa perspectiva de caráter sócio-histórico, como Goodson (1995), Chervel (1990), Apple (1989): Quais saberes? De acordo com que intenções? São algumas das questões chave desse novo olhar que toma o currículo enquanto campo de criação simbólica e cultural e não como mero

---

perspectiva crítica encontramos: Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), Nova Sociologia da Educação, abordagens neomarxistas e insights gramscinianos. A esse respeito vide Silva, 1995.

<sup>18</sup> tomamos de maneira indistinta as expressões “conhecimento escolar” e “saber escolar”

transmissor de conteúdos neutros; outros autores adotam uma perspectiva de caráter epistemológico na análise desse mesmo processo buscando entender a constituição dos saberes formados no âmbito de uma cultura escolar, como Forquin (1992), Monteiro (2002), Gabriel (2003), Lopes (1999). Cabe esclarecer que essas duas perspectivas, apesar dos distintos enfoques, partem do suposto de que a escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como configurada por e configuradora de uma cultura escolar.

Nesse caso, ambas reconhecem a existência de uma cultura escolar, diferindo-se de outras abordagens que na tentativa de superação do paradigma instrumental buscam avançar através da maior aproximação com o conhecimento científico. Acerca dessa abordagem, realizada no campo de Ensino de História, citamos Knauss:

“...impõe-se a instauração do universo do conhecimento científico, ao qual corresponde o racionalismo e o aprofundamento racional da consciência, além de uma iniciação peculiar da linguagem e dos procedimentos próprios da ciência. Assim, encaminha-se a transformação do fato natural- associado ao empirismo do senso comum- em fato científico- identificado com um racionalismo aprofundado”. (1996, p. 29)

Nessa perspectiva a razão científica é a que deve prevalecer no ensino, desconsiderando-se a existência de outras razões, como a pedagógica, que fundamenta os autores que partem do suposto de que a escola produz um conhecimento especificamente escolar, que não se confunde, em termos epistemológicos, com aquele. Como diz Forquin:

“...pois que a exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social”. (1992, p.33)

Essa constatação nos leva a admitir que as configurações cognitivas emanadas da escola não possam ser vistas enquanto adaptações mal feitas, distorções, mas como construções genuínas a serem analisadas, considerando-se os diferentes interesses em jogo presentes na relação que envolve os diferentes sujeitos que participam do processo de escolarização e de acordo com o contexto histórico- social em que a mesma se realiza.

Na abordagem de cunho epistemológico do processo de seleção cultural realizado pela escola destaca-se o uso do conceito de transposição didática. Pesquisadores do campo do Ensino de História como Gabriel (2003), Monteiro (2002), têm lançado mão do mesmo, conforme veremos na próxima seção.

## I.2- conhecimento escolar e transposição didática

Cunhado por Verret (apud Monteiro,2009, p.190), na década de setenta, o conceito de transposição didática ganha visibilidade na década seguinte com os trabalhos de Yves Chevallard. A publicação do livro “La transposition didactique. Du Savoir savant au savoir enseigné”, em 1985, no qual Chevallard propõe a construção de uma didática específica para o ensino de matemática, dá início a uma série de debates em torno da utilização do conceito de transposição didática, em pesquisas do campo educacional, que lidam com a especificidade epistemológica dos saberes escolares.

Apesar da existência de divergências, conforme veremos mais adiante, alguns autores ressaltam as potencialidades do conceito de transposição didática, como Gabriel (2001), que destaca:

“Trabalhar com este conceito permite o questionamento do processo de naturalização do mesmo bastante comum junto aos professores e autores de propostas e livros didáticos. Trata de pensar o saber escolar como sendo historicamente construído, abrindo a reflexão sobre as modalidades de relação que o mesmo estabelece com outros saberes, entre eles o saber

acadêmico... esse conceito, permite pensar esse processo de transformação didática de forma mais complexa, abrindo pistas para se redimensionar o papel dos professores de história na implementação das novas propostas curriculares para esta disciplina”. (Gabriel, 2001, p.7)

Seguindo a linha de raciocínio da autora, conclui-se que o uso desse conceito abre pistas para se pensar os mecanismos e os interesses dos diferentes atores que participam do processo de transformação dos saberes (em que Chevallard destaca o acadêmico) em escolar e estimula análises em que se redimensiona o papel dos professores na implementação de novas propostas curriculares. Cabe esclarecer que Chevallard considera que os professores não são os responsáveis pela transposição didática, como podemos inferir pela citação abaixo:

*“La noosfera es el centro operacional del proceso de transposición...Allí se produce todo conflicto entre sistema y entorno y allí encuentra su lugar privilegiado de expresión...El profesor en su clase está em principio al abrigo de las dificultades...Si em algún momento debe modificar su enseñanza, eso se determinará por la mediación de la noosfera...” (Chevallard, 1991, 34)*

Neste caso, em se considerando que o professor não faz a transposição didática, mas sim trabalha no seu domínio, torna-se fundamental identificar os critérios, as razões, os constrangimentos das práticas docentes, a partir das quais o saber a ser ensinado se transforma em saber ensinado.

Consideramos que Chevallard, ao propor a separação entre o saber acadêmico e o escolar, desnaturaliza esse saber e nos remete para a pluralidade de saberes que fazem parte do processo de escolarização: saber acadêmico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e nos faz pensar sobre os interesses e subjetividades envolvidos no processo de transformação conceitual dos mesmos. Sendo assim, lança as bases para que se pense a didática numa perspectiva epistemológica e não meramente instrumental. Como diz Moniot:

“a didática de uma disciplina não é alguma coisa que vem antes dela, a mais 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 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 ensinar, tanto quanto possível com conhecimento de causa”. (apud Monteiro 2002, p.80. Nota de pé de página nº 32)

Chevallard (1991) constrói uma teoria sobre a transposição didática em que se destacam os seguintes conceitos:

#### Sistema didático-

“... existe um objeto preexistente e independente de nossas intenções e dotado de uma necessidade, de um determinismo próprios; um objeto portanto cognoscível... Porém, qual é na realidade esse objeto? O didata das matemáticas se interessa pelo jogo que se realiza- tal como se pode observar, e logo reconstruir, em nossas classes concretas- entre um docente, os alunos e um saber matemático. Três lugares, pois: o sistema didático”. (p. 14/15)

#### Noosfera-

“...na periferia do sistema de ensino, que denominaremos agora de sistema de ensino stricto sensu, é preciso dar lugar a uma instância essencial para o funcionamento didático...Ali se encontram todos aqueles que, ocupam os postos principais do funcionamento didático, se enfrentam os problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas exigências; ali se desenvolvem os conflitos, ali se levam a cabo as negociações; ali amadurecem as soluções... Em resumo, estamos aqui na esfera onde se

pensa- segundo modalidades talvez muito diferentes- o funcionamento didático. Para essa instância sugeri o nome de noosfera”. (p. 28)

#### Transposição didática-

“Um conteúdo de saber que se designa como um saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que o tornará apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em objeto de ensino, é denominado de transposição didática” (p. 45)

#### Transposição didática externa e interna-

“...a noosfera opta prioritariamente por um reequilíbrio por meio de uma manipulação do saber. É esta, pois, que vai proceder a seleção dos elementos do saber sábio que, designados como “saber a ensinar”, serão então submetidos ao trabalho de transposição; também é esta que vai assumir a parte visível desse trabalho, o que podemos chamar o trabalho externo da transposição didática, por oposição ao trabalho interno, que se realiza no interior mesmo do sistema de ensino...”. (p. 36)

Chevallard (1991) defende a existência de certa “objetividade” no fenômeno educativo escolar, a qual propõe que se investigue a partir da constituição de uma ciência: a “didática das matemáticas”<sup>(19)</sup>.

---

<sup>19</sup> No Brasil, no início dos anos 2000, Monteiro e Gabriel utilizam a teoria da transposição didática no campo do ensino de História.

*“Obviamente, este es un punto de vista al que la didáctica de las matemáticas está obligada a oponerse: con ello se juega fundamentalmente su inscripción misma en el campo del conocimiento científico. Su postulado y, digamos incluso, su acto de fe, a partir del cual se ordena la perspectiva de sus esfuerzos, es que existe un objeto preexistente e independiente respecto de nuestras intenciones y dotado de una necesidad, de un determinismo propios; un objeto por lo tanto cognoscible...”.* (Chevallard, 1991, p. 14)

O objeto desta ciência, o sistema didático, ou mais amplamente o sistema de ensino, por ser fruto da ação humana, portanto, cultural (tecnocultural), possui um determinismo próprio diferente do das ciências da natureza.

O didata das ciências da matemática deve:

- investigar o “saber ensinado” tomando por base o “sistema didático”;
- indagar sobre a existência de uma epistemologia própria do saber escolar;
- superar as investigações que até aquele momento centravam-se na relação professor-aluno.

O eixo de análise que este autor propõe é o de avaliar a distância que separa o saber sábio do saber ensinado. Sendo isto feito tomando-se os conceitos acadêmicos e verificando-se as transformações por que passam até se tornarem ensináveis. Segundo ele, aproveitando-se mais uma vez das contribuições de Verret, essa transformação, ou transposição, ou didatização é composta pelos seguintes processos, de acordo com Chevallard (1991):

### **Dessincretização**

*“Em efecto, por la exigência de explicación discursiva, la “textualización” del saber conduce primeramente a la delimitación de saberes “parciales”, cada uno de los cuales se expresa em um discurso (ficticiamente) autônomo. Esse proceso produce uma “desintrincación” del saber, o sea su desincretización”.*  
(p.69)

Ou seja, a dessincretização deve ser entendida como o processo pelo qual os saberes selecionados devem passar por uma nova síntese, de acordo com injunções específicas do ensino, já que foram originalmente produzidos de acordo com outras necessidades;

### **Despersonalização**

*“La textualización lleva a cabo, em segundo lugar, la disociación entre el pensamiento, en tanto que expresado como subjetividad, y sus producciones discursivas: el sujeto está expulsado fuera de sus producciones; el saber está entonces sometido a una transformación em el sentido de despersonalización”. (p. 71)*

Por esse processo o autor é expulso de sua produção. Neste caso o saber escolar ganha ares de naturalizado, já que não há a identificação de sua autoria.

### **Programabilidade**

*“Um texto tiene um principio y um fin (provisório) y opera por encadenamiento de razones. Si se concibe el aprendizaje como equivalente al progreso que manifiesta la estructura própria del texto, este permite media a aquél y hace posible una didáctica esencialmente “isomorfa” cuyas escansiones determina...el texto autoriza una didáctica, cuya duración desmarca su diacronía y esta didáctica se legitima, entonces, por la ficción de una concepción del aprendizaje como “isomorfo” respecto del proceso de enseñanza...” (p. 73)*

De acordo, portanto, com esse processo o saber a ser ensinado e ensinado deve passar por uma definição racional de sequência.

### **Publicidade**

*“El erro (...) aparece como uma simple falta, uma laguna del conocimiento. Por ello, el sueto es negado y sus producciones devueltas a la nada del*



*“presaber”...Mediante esta disociación se perpetúa y se legitima retroactivamente la negación del sujeto como productor de sentido...” (p. 72)*

Através desse processo os saberes selecionados para o ensino se tornam de domínio público.

### **Controle social das aprendizagens**

*“Esta publicidad, a su vez, posibilita el control social de los aprendizajes, em virtud de una cierta concepción de qué significa “saber”, concepción fundada (o legitimada, al menos) por la textualización”. (p.73)*

Ou seja, processo pelo qual os saberes escolares devem ser verificáveis.

O saber a ensinar, através dos processos descritos anteriormente, sofre uma descontextualização/recontextualização, afastando-se das marcas acadêmicas originais e assumindo, à luz de uma cultura escolar, sua identidade no campo educacional.

Chevallard focaliza a transformação dos saberes “eruditos” em saberes a ensinar e ensinado. Ao tomar aqueles saberes como “matéria-prima” constituinte destes, desconsidera ou minimiza, segundo alguns autores, como Moniot (apud Monteiro-2002), Monteiro(2002), Lopes(1999), outros elementos fundamentais, como o da existência de valores e outros saberes, que não os científicos, no processo de transposição. <sup>(20)</sup>

---

<sup>20</sup> A esse respeito citamos essa passagem presente em documento do MEC: “O currículo, nessa perspectiva (da existência de um conhecimento escolar), constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. **Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”.** Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo: a- às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b- ao mundo do trabalho; c- aos desenvolvimentos tecnológicos; d- às atividades desportivas e corporais; e- à produção artística; f- ao campo da saúde; g- às formas diversas de exercício da cidadania; h- aos movimentos sociais. Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e preparados para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos. Exemplifique-se com a gramática

A valorização destes saberes permite que se redimensione o papel docente no processo de didatização. Nesse caso, há de se considerar que o docente lida, por exemplo, no processo de seleção e reelaboração de conteúdos, não só com o valor cognitivo da coisa a ser ensinada, mas também com a dimensão axiológica, mormente os docentes de História, para quem os conceitos, diferentemente dos da matemática, estão “encharcados” de compromissos sociais, políticos e culturais. Além disso, a relação entre o saber acadêmico e o escolar é vista numa perspectiva por demais hierarquizada, a partir de um fluxo que tem início naquele e se encerra nesse, desconsiderando, como alerta Moniot (apud Monteiro 2002) que o fluxo pode se dar também em sentido inverso (<sup>21</sup>).

A utilização da teoria da transposição didática na análise de livros didáticos requer certos cuidados. De acordo com Monteiro (2009) os livros didáticos expressam um momento da transposição didática. Ao que precipitadamente poderíamos acrescentar, à luz da teoria apresentada por Chevallard, um momento da transposição didática externa, ou seja, a que é realizada no nível da noosfera. Ocorre que, como muito bem assinala a autora, muitos dos próprios autores de livros didáticos foram ou são professores, o que nos levaria a definir esse momento como sendo o de realização de um momento inicial de uma transposição didática interna. Como se pode perceber, não há como adotar posturas esquemáticas demais na análise desse processo.

---

escolar, historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (/Moreira e Candau- 2008-b-grifo nosso).

<sup>21</sup> Compartilhamos das críticas feitas à teoria da transposição didática, mas mantivemos em nosso trabalho o termo transposição, por considerar que ele expressa a idéia da transformação que sofrem os saberes para se tornarem ensináveis, apesar de outros autores (Lopes, 1997) optarem pelo termo “mediação didática”, por entenderem que o termo transposição tende a se associar à idéia de reprodução, o que, pelo que vimos, vai de encontro ao que defende Chevallard.

Nesse sentido Monteiro propõe a ampliação do referencial teórico “chevallardiano”, por considerá-lo carregado de uma marca estruturalista, agregando os conceitos de hibridização de Canclini (<sup>22</sup>) e as contribuições de Stephen Ball (<sup>23</sup>).

Consideramos O caminho teórico apontado por Monteiro extremamente promissor. A negociação de sentidos, as múltiplas leituras, a recontextualização de textos produzidos em diferentes momentos do processo de construção do currículo ficam mais claras com a incorporação das contribuições teóricas citadas daqueles autores. Em nosso trabalho essa orientação é adotada, por exemplo, ao não considerarmos os dois momentos de realização da transposição didática, a externa e a interna, como estanques e isolados. Nesse caso cabe questionar, conforme dito anteriormente, se o trabalho realizado pelos autores da coleção didática ou mesmo de proposta curriculares, tipo os PCNs, fazem parte do primeiro ou do segundo desses momentos. É óbvio que esses sujeitos estão submetidos às exigências específicas desses lócus de produção, mas também há de se considerar que ao realizarem a transposição dita “externa” o fazem já condicionados por uma leitura, muitas das vezes oriunda de anos de prática de exercício do magistério, no que Chevallard chama de “transposição interna”; além disso, o ensino de História, dadas as peculiaridades epistemológicas da ciência de referência, que lida com a construção de sentidos, com a dimensão axiológica, que é histórica, deve estar atenta à dimensão hermenêutica.

Não poderíamos encerrar essa seção sem antes indicar o caminho que pretendemos trilhar na construção de categorias de análise. Na aproximação da teoria com a empiria, se, como diz Chevallard, os saberes selecionados para o ensino devam passar por transformações em que destaca a dessincretização, investigaremos as injunções específicas do ensino que participam desse processo. Além disso, cabe investigar que desafio(s) uma nova programabilidade de conteúdos, representada pela proposta

---

<sup>22</sup> De acordo com Monteiro(2009- p.191) o conceito de hibridização de Canclini refere-se ao processo em que elementos de um contexto ou coleção são deslocados e misturados a elementos de outras coleções, gerando textos híbridos, misturas de concepções, perspectivas, que expressam opções, tradições, em suma, uma negociação de sentidos entre os agentes participantes do processo)

<sup>23</sup> A respeito das contribuições desse autor vide Lopes (2004 ) e Monteiro(2009)).

temática, traz para os docentes e, também analisar, o controle social das aprendizagens. Nesse caso o questionamento se dará sobre as modificações ocorridas na verificação dos saberes escolares advindas com o uso da nova proposta. A escolha desses três processos deu-se em função de considerarmos que são os que apresentam maior potencial de análise na verificação dos constrangimentos enfrentados pelos docentes na apropriação da proposta temática.

Cabe ressaltar que além dos processos descritos anteriormente, pertinentes à necessidade de tornar os saberes escolares ensináveis, o que Forquin (1992, p. 33) chama de “imperativos de transposição e de interiorização”, devemos considerar que o ensino se dá de acordo com condições específicas de cada escola, constituindo o que é chamado por aquele autor de “imperativos institucionais”.

“A esses imperativos de transposição se acrescentam, observa Verret, imperativos de interiorização, pois que se trata não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou de habitus. É esta a razão pela qual toda pedagogia supõe sempre a repetição, enquanto que na exposição teórica esta constitui sempre uma imperfeição e uma desordem. Acrescentemos enfim os imperativos propriamente institucionais, aqueles que decorrem da natureza do contexto institucional no qual se desenrolam as aprendizagens”. (Forquin, 1992, p.33)

Esses “imperativos” constituem o objeto central de nossa pesquisa. Os abordaremos como desafios enfrentados pelos docentes na realização da transposição de uma proposta temática de ensino contida numa coleção didática.

### I.3- O docente como mobilizador e criador de saberes escolares

Ainda é bastante incipiente o número de pesquisas dedicadas aos saberes de que são detentores os docentes. Considerando-se a importância do processo de escolarização no sentido da preservação de saberes sociais e destes na sociedade contemporânea, denominada de “sociedade do conhecimento”, em função do peso quantitativo e

qualitativo dos conhecimentos produzidos, estranha-se esse pouco interesse dos pesquisadores na investigação da prática de um profissional que desempenha uma posição estratégica naquele processo.

Se, como diz Tardif (2004, p.31), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, a explicitação da relação deste profissional com os saberes é de fundamental importância para o entendimento do processo de escolarização.

Ainda segundo aquele autor os docentes são detentores de uma pluralidade de saberes assim descritos:

. Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)- Trata-se de conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

. Saberes disciplinares- Trata-se de conjunto de saberes transmitidos pela instituição universitária. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como se encontram integrados nas universidades.

. Saberes curriculares- Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pela instituição escolar, que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares.

. Saberes experienciais- São os saberes desenvolvidos pelos docentes no exercício do seu ofício. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Se a prática docente depende em sua realização da mobilização de tantos saberes era de se esperar que este profissional tivesse uma participação mais efetiva na definição e controle dos saberes integrados a ela. O que não ocorre, pois, à exceção dos saberes experienciais, os demais saberes se incorporam à prática docente sem serem produzidos ou legitimados por esses profissionais.

Daí Tardif considerar tratar-se de uma profissão desvalorizada, a profissão docente, apesar do professor ocupar uma posição estratégica no processo de construção curricular. Em função disto propõe a valorização dos saberes experienciais, como possibilidade de construção de um novo profissionalismo. Como ele mesmo diz:

“Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”. (Tardif, 2004, p.55)

Pelo que foi dito, percebe-se a importância da investigação da prática docente, do papel desempenhado pelo professor no processo de construção curricular. Ele é um dos grandes artifices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

A forma como é abordado, teoricamente, o papel exercido pelos docentes no processo de construção curricular, varia de acordo com os paradigmas que orientam o campo. Durante a maior parte do século XX, à luz do paradigma instrumental, o docente foi visto como uma espécie de “técnico”, repassador de conteúdos elaborados por especialistas. A esses cabiam a tarefa de selecionar saberes culturais e científicos, tidos como epistemologicamente superiores, que competia àqueles, munidos de saberes da didática, repassar a seus alunos.

Esse paradigma entra em crise no final do século XX. De acordo com Moreira a crise paradigmática se caracteriza por:

“contradições objetivas, decorrentes da perda do poder explicativo do aparato conceitual e/ou da visão de mundo da teoria, e vivenciadas intersubjetivamente pelos sujeitos concretos e históricos envolvidos. Na encruzilhada em que se encontram, tais sujeitos empenham-se em reestruturar suas identidades, por meio da utilização diferenciada de estratégias de preservação ou de superação dos princípios em xeque” (Moreira, 2005, p. 15).

No caso do paradigma instrumental, em termos práticos, percebe-se sua insuficiência em dar respostas à crise do sistema educacional, manifesta no Brasil no elevado número de retenção de alunos, principalmente a partir dos anos 1970, em que ocorre a

massificação do ensino; por outro lado, a nível teórico, surgem teorias que, a partir de um viés sociológico, passam a denunciar que o currículo não podia continuar sendo visto enquanto uma simples seleção de conteúdos neutros, isentos de interesses sociais, políticos e culturais.

Na Inglaterra, a Nova Sociologia da Educação, cujo marco inaugural tem sido considerado o livro editado por Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971) enquanto nos EUA, naquela mesma década, duas grandes correntes se desenvolviam: uma associada ao neomarxismo e à teoria crítica, representada por Giroux e Apple e outra associada à tradição humanista e hermenêutica, representada por Pinar<sup>(24)</sup>.

O currículo passa a ser visto, a partir de então, enquanto um artefato histórico-cultural, portador de interesses sociais, ideológicos e que se desdobra em diferentes momentos de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto<sup>(25)</sup>.

A superação do paradigma instrumental que reduzia o currículo ao aspecto formal abre espaço para nova perspectiva em que o papel docente é ressignificado. Como diz Gómez:

“o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social”. (Gómez apud Monteiro 2001, p129)

Consideramos que os professores não apenas transmitem saberes exógenos ao espaço escolar, mas que efetivamente participam de um processo de seleção e transposição didática dos mesmos para efeito de ensino. Nesse sentido, buscaremos entender os

---

<sup>24</sup> (17) A esse respeito vide Moreira, 1995.

<sup>25</sup> A esse respeito vide Moreira, 1997.

desafios enfrentados por um grupo de professores ao fazerem uso de uma proposta temática de ensino de História. Note que o nosso objeto de pesquisa possui uma interface clara com os saberes docentes, mas não se reduz a esses. Lidaremos com a prática docente no sentido de analisar propriamente os “constrangimentos” de ordem didática e institucional enfrentados pelos docentes na realização de seu ofício. Logo, nossa pesquisa se insere dentro das tradições que lidam com o saber docente em sua relação com o conhecimento escolar, que toma o docente como um especialista na transposição didática, conforme dito por Tardif (2000) ao analisar as diferentes tradições teóricas que lidam com saber docente. É o que veremos a seguir.

### I.3.1 - Os saberes docentes em pesquisas educacionais

O educador canadense, Tardif (2000), identifica uma gama de concepções distintas, acerca do saber dos professores, presentes em pesquisas do campo educacional. Essas concepções seguem tradições de inspiração psicológica, sociológica e baseadas nos saberes escolares.

A Psicologia se empenhou, ao longo do século XX, em ser a ciência de base do ensino. Apesar da existência de grandes divergências entre as diferentes abordagens que seguem essa tradição, de maneira geral, tem em comum o caráter subjetivista dos enfoques adotados, porquanto buscam compreender fenômenos relacionados com o sujeito. Percebe-se, entretanto, uma evolução ao longo do tempo, no sentido de levar em conta os contextos de inserção desses sujeitos e as interações sociais.

Fundamentadas na Psicologia são identificadas as seguintes concepções e apreensão do trabalho docente:

-tradição comportamentalista- o professor é visto como um técnico que aplica com eficiência os resultados oriundos da pesquisa comportamentalista às situações de aprendizagem;

- cognitivismo- um perito cujo funcionamento cognitivo é altamente eficiente;



- estudos sobre o pensamento dos professores- o prático reflexivo que constrói as situações problemáticas e é capaz de improvisar e de ser flexível;

- fenomenologia- uma pessoa que age a partir do sentido que ela dá às situações cotidianas com base na sua vivência e na sua história de vida.

As tradições de inspiração sociológica despontam a partir da década de 1950, quando os grandes modelos teóricos, tanto marxista quanto funcionalistas, dão lugar a abordagens mais matizadas em que os aspectos qualitativos da atividade social, relativos aos contextos cotidianos e à interação humana ganham destaque. Os principais enfoques, seguido da definição típica do professor nessa tradição são:

- enfoques etnográficos e interacionistas- o ator estratégico que domina as regras do jogo pedagógico e escolar;

- sociologia das profissões- o profissional inspirado no modelo médico que aplica conhecimento de alto nível científico;

- enfoques sociocríticos- o ator que, de uma maneira ou de outra, toma partido nos conflitos e questões sociais (<sup>26</sup>).

Nas duas tradições apresentadas percebe-se que o saber docente aparece, ora relacionado a questões de ordem subjetiva, seja ao pensamento, ao comportamento e a cognição dos professores; ora ao contexto social de realização de sua prática, seja a classe, a escola ou a sociedade. O saber docente tem um sentido amplo, que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes próprias dos professores. Apesar da relevância dessas abordagens percebe-se que elas não dão conta do saber escolar.

Considerando-se que a escola é a única instituição que tem o compromisso de transmitir às novas gerações saberes codificados num contexto formal de escolarização e de que o professor, como diz Tardif (2002), é “alguém que sabe alguma coisa e que tem por missão ensinar esse conhecimento a seus alunos”, não há como desconsiderar a relação dos docentes com os saberes que ensinam (saber escolar) no entendimento dos saberes que dominam (saber docente). Esse estudo é feito na Europa por intermédio da didática, a partir da década de 1980, quando numerosos teóricos, Domenach,

---

<sup>26</sup> A esse respeito vide Tardif 2000, p. 31/32

Finkelkraut, Maschino, Milner, segundo Tardif (2000, p.24), denunciaram que as escolas tinham perdido o compromisso com o ensino, com a preservação de um conteúdo científico-cultural e se restringiam em voltar a atenção para o sujeito e seu desenvolvimento como ser humano.

Percebe-se a valorização do conteúdo escolar em reformas educacionais promovidas na Europa e na América do Norte, no que ficou conhecido como “back to basics”, enquanto que, em termos de pesquisas educacionais, Shulman (Apud Monteiro, 2001, p.121) denuncia, nos EUA, a ausência de abordagens que dessem conta desse mesmo conteúdo, no que chamou de “missing paradigm”.

As tradições sobre os saberes escolares se dividem em dois enfoques principais, com distintas definições acerca do trabalho docente:

- tradição disciplinar- O professor é visto como um especialista de uma matéria que ensina um saber codificado regido por sua própria lógica interna;
- pesquisas em torno do saber a ensinar e do saber-ensinar- o professor é tido como um especialista da transposição didática da matéria em sala de aula.

A tradição disciplinar, historicamente, remonta à filosofia de Platão e a definição de uma ciência que trata de realidades universais e independentes, portanto, dos homens. É reatualizada no início do séc. XIX quando, na Europa, são constituídos os sistemas nacionais de ensino, à luz dos ideais iluministas; numa reatualização para uma dimensão temporal e espacial mais próxima de nós, inferimos tratar-se de abordagens que caracterizam o chamado paradigma instrumental que, conforme visto na seção anterior, entra em crise ao final da década de 1970.

Na área da história da educação, os trabalhos de Chervel (1990) e Julia (2001), dentre outros, mostraram que os saberes escolares eram bastante independentes das disciplinas científicas, tratando-se de uma produção peculiar da instituição escolar, o que tornava insustentável, do ponto de vista teórico, a tradição disciplinar; pelo viés da didática, Chevallard (1991) coloca em evidência a distância que separa os saberes científicos dos saberes escolares <sup>(27)</sup> ; pelo viés da pesquisa sobre o pensamento dos

---

<sup>27</sup> O que distingue Chervel de Chevallard, se ambos reconhecem a existência de um conhecimento escolar? O primeiro, ao negar o paradigma instrumental, que tomava o currículo apenas enquanto prescrição de conteúdos a serem transmitidos pela escola, vê na teoria da transposição didática uma

professores, Shulman (1987), nos EUA, nas décadas de 1980 e 1990, vai reintroduzir a questão dos conteúdos escolares em pesquisas sobre o ensino e o saber dos professores. Ao contrário de outros pesquisadores, aquele autor chama a atenção para a importância do conhecimento, pelos professores, do conteúdo pedagógico da matéria, cunhando o conceito chamado de pedagogical content knowledge. Esse conhecimento:

“representa uma mistura de conteúdo e de pedagogia numa compreensão de como assuntos particulares, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos aprendizes, e apresentados para instrução. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a melhor categoria para distinguir a compreensão do especialista do conteúdo da compreensão do pedagogo...ela é o domínio dos professores, sua própria forma específica de compreensão profissional”. (Tardif, 2000, p.28)

Conforme foi visto na seção anterior, embora não tenha sido utilizada com a intenção de investigar a participação docente no processo de elaboração dos saberes escolares, a teoria da transposição didática abre pistas importantes para quem se dispõe a fazê-lo. Como diz Gabriel:

“Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que fica claro que o professor não faz a transposição didática, mas sim trabalha no seu domínio. Quando ele produz e organiza o seu texto de saber, as engrenagens desse movimento há muito já estão em marcha no plano da noosfera. Logo a sua responsabilidade em relação ao fracasso ou ao sucesso das reformas curriculares, sem ser negada, deve ser relativizada.

---

subordinação daquela instituição ao ambiente externo e, de certa forma a repetição do paradigma que se queria superar – A esse respeito vide Bittencourt, 2004, p. 36. Na atualidade o conceito de hibridização de Garcia Canclini (2006) e o de política curricular de Ball (vide Lopes, 2004), ajuda a entender melhor a relação que se estabelece entre os distintos níveis de realização do currículo.)

Todavia, se ele não é o único responsável, ele desempenha um papel determinante. Torna-se, pois, fundamental identificar os critérios a partir dos quais o professor opera no domínio da transposição. Com que regras e razões, constrangimentos operam os professores nas suas práticas docentes a partir das quais o saber a ser ensinado se transforma em saber ensinado? Será que certas permanências ou persistências no ensino de história não são frutos dessas regras inerentes ao próprio processo de transposição interna que permite transformar um objeto de saber em objeto de ensino?”. (Gabriel, 2001, p. 9)

Encerramos esse capítulo com um pequeno fragmento de um documento curricular do MEC que situa bem a importância da incorporação da teoria acerca do conhecimento escolar na prática docente.

“De que modo a compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao professor? Se o professor entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente... (Moreira,2008-b. p.25)

## **II- A PROPOSTA TEMÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O uso de temas no ensino incorpora discussões do movimento de renovação historiográfica do final do séc. XX. Ao considerarmos que o saber escolar interpela o acadêmico, achamos necessário abordar a tematização no contexto da produção historiográfica e, noutra seção, no contexto das questões curriculares buscando, dessa maneira, compreender as relações que se estabelecem entre eles.

De acordo com Bittencourt “a organização do estudo de História por temas produz vários problemas que precisam ser esclarecidos” (2004, p. 126). A autora propõe a utilização das expressões **história por eixos temáticos** ou **temas geradores** no ensino da matéria e da expressão **história temática** na construção do conhecimento histórico. Consideramos essa distinção bastante pertinente, no sentido de assinalar as especificidades do uso de temas naqueles diferentes espaços. O que abordaremos nas próximas seções.

## II.1- O tema na historiografia

Sobre a utilização de temas, em termos historiográficos, Bittencourt considera que:

“A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores- que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a ser analisadas-, caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação” (Bittencourt, 2004, p. 126)

O tema, nesse caso, é o assunto a ser investigado e que deve ser problematizado. Isso implica em uma especificação necessária para a realização da pesquisa, enquanto que no ensino, conforme veremos adiante, implica em abordagem ampla que envolve outros temas ou subtemas.

Compartilhamos dessa posição da autora, no entanto, cabe esclarecer que a associação entre tema e assunto a ser investigado dificulta a percepção da existência de novas

concepções do campo historiográfico, que abordam a tematização no sentido do rompimento com metanarrativas <sup>(28)</sup>.

Nesse caso a proposta temática, numa primeira aproximação, parece estar fundamentada em Walter Benjamin (1994, p.224). Este autor, opondo-se aos essencialismos e, por conseguinte, às estruturas, sugere que se rompa com a linearidade cronológica. Desta maneira o tema surge com o propósito de mostrar que o conhecimento histórico é construído pelo historiador do tempo presente. Assim, o tema possibilita a comparação entre diferentes realidades sociais situadas em diferentes tempos históricos. Segundo Tavares:

“Antes que se falasse em história temática, a construção de uma narrativa histórica na qual fatos pertencentes a temporalidades diversas relacionam-se por elementos comparáveis já havia sido anunciada por Walter Benjamin em seu último escrito Teses sobre a história, publicado após sua morte em 1940. De acordo com esse autor, a narrativa histórica que segue uma perspectiva cronológica tomaria como ponto de partida o pensamento ilusório de que se pode recuperar o passado em sua totalidade e como ele de fato aconteceu. Para Benjamin esse passado é irrecuperável”. (2008)

A valorização do acontecimental, da ação humana, o rompimento com sínteses explicativas de caráter estrutural caracterizam o movimento de renovação historiográfica iniciado nos anos setenta do século XX. As características desse movimento, por se assemelharem às da história praticada na virada do séc. XIX para o XX, fundamentalmente narrativa, centrada em acontecimentos políticos levou, segundo Hobsbawm, o historiador Stone, precipitadamente, a falar numa volta da narrativa.

---

<sup>(28)</sup> De acordo com Stephens, uma metanarrativa é, no contexto da teoria crítica e do pós-modernismo, “um esquema de cultura narrativa global ou totalizador que organiza e explica conhecimentos e experiências. O prefixo meta significa “para além”, e uma narrativa é uma história. A metanarrativa será, portanto, uma história para além da história, que é capaz de abarcar outros “pequenos relatos” em seu interior, dentro de esquemas abarcadores, totalizadores, transcendentais ou universalizadores”. Stephens, John (1998). *Retelling Stories, Framing Culture; Traditional Story and metanarratives in children`s literature*. ISBN 0-8153-1298-9. Consulta feita no site <http://pt.encydia.com/es/metanarrativa>.

“Lawrence Stone acredita que há uma volta da “história narrativa” porque houve um declínio na história que se dedicava a perguntar “os grandes porquês”, a “história científica” generalizante. Atribui esse declínio, por sua vez, à desilusão com os modelos essencialmente econômico-deterministas de explicação histórica, marxistas ou não, que tenderam a dominar nos anos do pós-guerra...” (Hobsbawm, 1998, p. 201)

Na realidade, prossegue aquele autor:

“há pouquíssima narrativa simples entre as obras citadas ou referidas por Stone. Para quase todas elas, o evento, o indivíduo e até a retomada de algum estilo ou modo de pensar o passado, não são fins em si mesmos, mas meios de esclarecer alguma questão mais ampla, que ultrapassa em muito o relato particular e seus personagens”. (1998, p. 202)

Como se pode perceber a tematização, a nível historiográfico, de acordo com a Nova História <sup>(29)</sup>, expressa a valorização do indivíduo, de micronarrativas em oposição às grandes sínteses, mas sem que se abra mão do caráter explicativo do texto histórico. Um bom exemplo encontra-se no livro *O queijo e os vermes* de Carlo Ginzburg (1987), em que o estudo de uma única aldeia no séc. XVI serve como ponto de partida para o entendimento da ideologia popular daquela época.

Corroborando o que foi dito anteriormente sobre a necessária existência do caráter explicativo da história e levando-o para o plano do ensino, Le Goff destaca que a experiência temática no ensino francês, na década de 70 do século XX, não logrou êxito, dentre outros fatores, devido à perda do seu poder explicativo. Diz ele:

“...o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das

---

<sup>(29)</sup> Usamos essa expressão para nos referirmos ao movimento de renovação historiográfica que se inicia na década de setenta do século XX, que assume os pressupostos, segundo Cardoso (1997), da chamada pós-modernidade, conforme veremos adiante.

sociedades. É uma História difícil de se fazer, e se a História temática se fizesse assim, então eu diria “bravo”!” (1977)

Diante da perda do caráter explicativo do conhecimento histórico, esse consagrado historiador propõe que a história-narrativa seja preservada no ensino e na divulgação, como se pode verificar na citação abaixo:

“... a história-narrativa é, a meu ver, um cadáver que não se deve ressuscitar, porque seria preciso matá-lo outra vez. Essa história-narrativa dissimula, inclusive de si mesma, opções ideológicas e procedimentos metodológicos que, pelo contrário, devem ser claramente enunciados. **É preciso reduzir a história-narrativa a apenas um meio entre outros da pedagogia no ensino escolar e da divulgação.** A esse respeito, gostaria de lembrar o grave erro de compreensão que levou certos funcionários animados pelas melhores intenções do mundo, principalmente na França e na Bélgica, na década de 1970 e no início da de 1980, a quererem introduzir nos programas escolares o que eles acreditavam ser a **nova história**. Essa história é, com frequência, o produto de uma pesquisa de ponta que não pode ser transferida ao ensino de imediato e tal como é”. (Le Goff, 2005, p. 10- grifo nosso)

Note que Le Goff utiliza a expressão “história-narrativa” e não “narrativa histórica”. Estaria esse autor denominando de história narrativa, o que autores como Ricouer (1997), Gabriel (2003), Monteiro (2007), denominam de narrativa histórica?

Sobre a distinção entre as mesmas, Monteiro e Gabriel dizem:

“Trata-se de desfazer a confusão semântica entre história narrativa e narrativa histórica, apostando na fertilidade teórico-metodológica da última. Tal posicionamento implica em apreender a noção de narrativa não apenas como um estilo possível da escrita histórica, mas também, e principalmente, como elemento constitutivo desse saber, sem necessariamente cair nas armadilhas da pós-modernidade” (Gabriel; Monteiro, 2007, p.8)

Noutras palavras, as autoras querem dizer que o termo história narrativa deve ser empregado para se referir à história elaborada no século XIX, de acordo com o



paradigma rankeano, enquanto a narrativa histórica é algo inerente á produção do conhecimento histórico.

Outro esclarecimento que se faz necessário é sobre o uso do termo “Nova História”. Burke (1992) o utiliza em oposição ao paradigma rankeano. Nesse sentido diz ser uma história “made in France”, construída em torno da revista *Annales*.

“A expressão “a nova história” é mais bem conhecida na França. *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Nesses casos está claro o que é a nova história: é uma história *made in France*, o país da *nouvelle vague* e do *nouveau roman*, sem mencionar *la nouvelle cuisine*. Mais exatamente, é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*”. (Burke, 1992, p. 9)

A Nova História engloba, nesse caso, as três gerações daquele movimento: 1ª geração formada pelos fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre; 2ª geração comandada por Fernand Braudel e a 3ª por Le Goff. Para outros historiadores (Cardoso, 1997), a expressão Nova História, ao englobar as três gerações, obscurece o fato de que a terceira incorpora referenciais da pós-modernidade, o que não ocorre com as anteriores. Assim, Cardoso, ao utilizar essa expressão o faz com o cuidado de situá-la no contexto em que a está utilizando. No fragmento de texto abaixo, por exemplo, a utiliza com o claro propósito de realizar uma distinção entre as duas primeiras gerações dos *Annales*, referendadas no paradigma moderno de ciência, e a terceira, no pós-moderno.

“Talvez seja bom recordar aqui duas coisas. A primeira é o fato de que, **neste momento**, estou falando dos *Annales* exclusivamente de 1929 até 1969: ao deixar Braudel a direção da revista, ela começou a sofrer considerável mudança de rumos, além de baixar de nível. A segunda é que, embora a expressão *Nova História* seja aplicada com frequência a Bloch, Febvre e sucessores imediatos, merecidamente, **aqui reservarei** exatamente aos

Annales posteriores a 1969, já que a tendência diferente que a revista desde então passa a simbolizar escolheu chamar a si mesma de *Nova História* (escolheu também reivindicar uma continuidade com os Annales de Bloch, Febvre e Braudel na qual não acredito)". (Cardoso, 1997, p. 9, grifo nosso)

Em nosso trabalho utilizaremos a expressão Nova História como referência a terceira geração dos Annales, que, conforme dito anteriormente por Cardoso, incorpora pressupostos teóricos da pós-modernidade, ou seja, se relaciona a movimentos e autores que assumiram uma atitude crítica frente ao racionalismo e ao realismo do paradigma moderno, como o historicismo <sup>(30)</sup> e a Escola de Frankfurt <sup>(31)</sup>, Nietzsche, Heidegger.

A característica marcante desse movimento, que mais nos interessa, é a de se opor às narrativas de caráter totalizante, que serve de fundamentação para a tematização do conteúdo histórico escolar.

É dito ainda por Cardoso (1997), o que parece ser uma atitude consensual no campo, que vivemos nesse momento uma crise do conhecimento histórico. Embora com suas especificidades, a crise no campo historiográfico relaciona-se à crise da base dos conhecimentos que orientaram a produção científica nos últimos séculos. Não se trata de meras disputas no espaço acadêmico, mas do reconhecimento que o mundo mudou:

---

<sup>(30)</sup> historicismo- expressão aqui entendida em seu aspecto historiográfico como sendo o de abordagens surgidas no séc. XIX, que tiveram em Dilthey um de seus expoentes, que se opõe ao objetivismo próprio do positivismo e em que se considera que os objetos das ciências humanas somente podem ser conhecidos através da compreensão, portanto do método hermenêutico. A esse respeito consultar Reis, 2004.

<sup>(31)</sup> Escola de Frankfurt - refere-se a uma escola de teoria social interdisciplinar neo-marxista, particularmente associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Não constituía propriamente uma escola, mas uma abordagem crítica do pensamento marxista ortodoxo, que se inicia na década de 1920.

novas tecnologias, a globalização <sup>(32)</sup>, o crescimento e deslocamento populacional intra e inter países, a questão ambiental, requerem mudanças na teoria. Essa percepção: de mudança necessária no campo teórico, também parece se tornar hegemônica, nesse momento, nos mais diferentes campos de produção científica <sup>(33)</sup>, onde incluímos o educacional.

Face às demandas do mundo contemporâneo, conforme foi dito anteriormente, não parece haver dúvidas sobre a necessária atualização do conhecimento histórico. A questão que está posta é sobre como fazê-la. Sobre isso as posições são bastante diversas e vão desde uma atitude celebratória frente à chamada pós-modernidade até os que negam a necessidade de mudanças. Os mais cautelosos, com os quais nos posicionamos, apesar de não negarem o imperativo de novos rumos aconselham prudência. Como diz Cardoso:

“...no caso da Nova História ...alguns de seus aspectos vieram para ficar; entre eles a ampliação considerável dos objetos e estratégias de pesquisa e reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica. Os **excessos unilaterais** <sup>(34)</sup> e também os havia no paradigma “iluminista” (moderno) – a meu ver se configuram como modismos ou como resultados da luta ideológica que, pelo contrário, serão passageiros... é inevitável que surjam, a curto ou médio prazo,

---

<sup>(32)</sup> globalização- fenômeno aqui entendido em seu caráter mais amplo de integração econômica, política e cultural entre os países.

<sup>(33)</sup> A tematização, no campo historiográfico, conforme estamos aqui assumindo, emana da chamada Nova História. Trata-se de uma nova maneira de escrever o texto histórico, que assume o rompimento com as narrativas de caráter totalizante.

<sup>(34)</sup> A tematização no ensino de História faria parte desses “excessos” da chamada pós-modernidade, no sentido de provocarem o rompimento com narrativas de caráter totalizante necessárias à construção de sentido pelos alunos?

um ou mais paradigmas explicativos globais, já que as razões que os suscitaram no passado, os graves problemas sociais e mundiais sem resolver, exigirão que se renovem os horizontes utópicos orientadores, amanhã, de lutas sociais menos parcializadas e mais coerentes do que as de hoje..” (1997, p.22. grifo nosso)

Do ponto de vista dos historiadores da chamada Nova História, a representação histórica, no paradigma moderno, fez-se a partir da utilização de narrativas que eram macro-análises, evolucionistas, eurocêtricas, explicativas, estruturantes, objetivas e, de acordo com os novos referenciais teóricos, a tematização proporcionaria uma nova representação histórica favorável a micro- história, a hermenêutica, a valorização da subjetividade. Sobre isso não há acordos firmados no campo, daí a crise.

Na busca de novos caminhos, ganha destaque, no presente momento, o conceito de narrativa. Em torno dele reside grande parte das discussões travadas atualmente não só no campo do Ensino de História, mas no da teoria da História e do currículo <sup>(35)</sup>.

Sobre a relação entre narrativa e conhecimento histórico cabe uma observação inicial: a utilização da dicotomia macro X micro, na análise da narrativa histórica, pode nos induzir ao erro de reduzirmos as narrativas históricas da chamada Nova História ao aspecto micro e, por conseguinte, as considerarmos exclusivamente subjetivas, fragmentadas e destituídas de poder explicativo. O oposto disto caracterizaria a escrita da História assentada nos referenciais epistemológicos da modernidade, ou seja, tratar-se-iam de macro narrativas, objetivas, totalizantes e explicativas. Essa polarização dificulta o diálogo que deve haver entre abordagens da dita modernidade e da pós-modernidade na superação da crise instalada no campo, assim como a percepção de que a narrativa presente nos textos históricos da Nova História, como assinalou Hobsbawm (1998), não se confundem com o da história rankeana produzida no séc. XIX. É uma narrativa que problematiza a noção de objetividade assentada em estruturas, ressaltando a participação dos sujeitos históricos; que não abdica da explicação,

---

<sup>(35)</sup> Acerca da relação currículo/narrativa sugerimos a leitura de Goodson (2007) que propõe a utilização daquela noção para dar conta de um currículo mais adequado à nova ordem social.

buscando-a a partir do tema; que pretende atingir a compreensão de uma totalidade social a partir de dimensões de micro espaços.

Os debates travados no campo historiográfico acerca da relação entre narrativa/História, segundo Gabriel (2003, p. 100), já se desenvolve há algum tempo, o que não ocorre no campo da historiografia escolar, em que esta abordagem ainda é bastante tímida. Não constitui nossa intenção aprofundar esse estudo, mas buscar nas discussões do campo acadêmico, em torno do uso da narrativa, pistas, que nos auxiliem a refletir sobre o processo de tematização do conhecimento histórico.

De acordo com um grupo de historiadores/pesquisadores (Araújo, 1998; Gabriel, 2003; Monteiro, 2002) a narrativa é algo inerente à produção do conhecimento histórico, fazendo parte da constituição epistemológica deste saber, que seria de duplo registro: compreensivo e explicativo. Sem narrativa não há história, porque se perde o elemento que enreda, personagens, fatos, acontecimentos, datas, numa trama que caminha para um fim significativo, que se relaciona à produção de sentidos.

A associação entre narrativa e enredo é importante no sentido de se avançar para além de posições que a reduzem a idéia de cronologia. Cabe esclarecer que não há sobre isso uma posição unânime no campo, conforme podemos perceber pela citação abaixo:

“Ora, quer nos posicionemos, de alguma forma, contra esse tipo de perspectiva cronológica, como Furet, que vai estar propondo um outro tipo de entendimento mais conceitual- da discussão historiográfica, quer, como no caso desses ingleses que acabei de citar, venhamos a acreditar que a História seja exatamente isso, parece-me que, para que possamos compreender de fato por que essa narrativa foi tão importante, complementando o método crítico, vamos ter que ir um pouco além do seu entendimento apenas como cronologia.

Ir além do seu entendimento como cronologia para incorporar, acima de tudo, a idéia de enredo. Isto é, a idéia de que a narrativa não se confunde apenas com essa linha, com esse desenvolvimento mais ou menos horizontal, da esquerda para a direita, caminhando na direção do progresso” (Araújo, 1998, p. 243)

A associação entre narrativa e enredo abre um campo de possibilidades para o enfrentamento de questões suscitadas pelo debate entre posições calcadas na modernidade e/ou na pós-modernidade. Nesse sentido a subjetividade, o micro, as múltiplas formas de identidades, característicos desse paradigma, são confrontadas com a objetividade, o macro, as identidades forjadas a nível nacional, característicos daquele. Esta nos parece ser a posição defendida no texto escrito a duas mãos, por Gabriel e Monteiro, cujo trecho citamos abaixo:

“O diálogo com a História oscila entre a crítica a uma concepção conceção positivista, reforçadora de essencialismos culturais, e a defesa de uma concepção subjetivista radical, presente em algumas das vertentes da História Cultural, em especial as informadas pelo paradigma narrativista. Propomos não nos contentar em reconhecer as contribuições oriundas apenas dessa leituras. Dialogar não com a História mas com os autores que discutem as singularidades da produção desse conhecimento histórico. Entre uma História guardiã da narrativa nacional, fundada no mito das origens, e uma outra produtora de narrativas ficcionais, isto é, entre uma História preocupada em fincar as “raízes” de uma nação ou de um grupo social específico e uma outra que dá asas à imaginação para pensar, e inventar diferentes marcas identitárias, não existiriam outras formas de se relacionar com o passado? Outras possibilidades de pensar o papel ou as contribuições desse campo de conhecimento na problemática das identidades e na produção de narrativas?”  
(Gabriel, 2008, p.3/4)

Segundo Araújo (1998), além da dissociação entre cronologia e narrativa é importante que esta seja entendida enquanto o enredo criador de uma noção de totalidade. Como diz aquele autor:

“É exatamente por este caminho que conseguimos entender como foi possível produzir um certo tipo de História que totalizava a documentação, totalizava os fatos permitia que fossem entendidos, sem contudo recorrer a

uma explicação mais conceitual como a das ciências físico-matemáticas”. (p. 244)

Além dessa característica, a narrativa histórica caminha no sentido de uma conclusão significativa, ou seja, há a intencionalidade da criação de sentidos. No caso da história rankeana, por exemplo, o sentido era o da formação de uma cidadania forjada pela idéia de nação. E, por último, aquele autor considera que o discurso histórico não aceita “fios soltos”, ou seja, é um discurso que deve interligar todos os dados, mais ou menos fragmentários.

Usaremos esse entendimento de discurso histórico para pensar na relação entre narrativa e currículo. Até que ponto, por exemplo, a tematização de conteúdos históricos escolares, seja a nível da transposição externa ou da interna, não deixa “fios soltos”, no sentido de não conseguir interligar os conteúdos mobilizados?

Outra questão relevante que envolve o discurso histórico é a questão do tempo histórico <sup>(36)</sup> que, segundo Ricoeur (apud Gabriel, 2003), é construído na narrativa. Como dito no texto abaixo:

“Esse filósofo (Paul Ricoeur) evidencia o papel central desempenhado pelo tempo histórico, isto é, o tempo inventado e narrado pelos historiadores ou, como ele o denomina, terceiro tempo, na natureza epistemológica e axiológica deste saber. Para ele, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico e vice-versa. Como afirma Ricoeur, o desafio consiste em pensar a “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (Gabriel, 2008, p.8)

---

<sup>(36)</sup> Acerca desse tema vide a tese de doutorado de Gabriel intitulada “Um objeto de estudo chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização” de 2003.

Remetendo o que foi dito acima, para o uso de temas no ensino, cabe perguntar sobre como lidaram os professores com uma proposta curricular que rompe com a linearidade do tempo da historiografia escolar tradicional?

## II.2- O tema no ensino de História

As propostas temáticas formuladas no estado de São Paulo em 1986 <sup>(37)</sup>, no município de São Paulo em 1991 <sup>(38)</sup>, nos PCN e na coleção temática utilizada pelos sujeitos da nossa pesquisa têm o claro propósito de romper com a linearidade cronológica, de acordo com os princípios teóricos dados pela Nova História. Como afirma Fonseca ao analisar a proposta temática do estado de São Paulo:

“No caso da proposta de São Paulo, ela explicita dimensões do atual movimento acadêmico da Historiografia Contemporânea. A proposta inscrita neste movimento da nova Historiografia Brasileira inspira-se basicamente em problemáticas da Historiografia Social Inglesa e na Nova História Francesa”

Essa concepção historiográfica, conforme visto na seção anterior, de acordo com Cardoso (1997), adota a perspectiva pós-moderna no sentido da valorização da subjetividade, do texto, da construção do conhecimento.

No ensino essa concepção se adequa a propostas curriculares centradas na construção do conhecimento e na abordagem interdisciplinar <sup>(39)</sup>. Essa constatação, que parece um

---

<sup>(37)</sup> A análise dessa proposta foi feita por Fonseca, 1995, que utilizou o documento “Proposta curricular para o ensino de 1º grau, CENP- Secretaria de Educação de São Paulo, 1987.

<sup>(38)</sup> SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação curricular. História. Documento 5. 1992.

<sup>(39)</sup> Nesta abordagem a tônica é o trabalho de integração das diferentes disciplinas, ou melhor, áreas de conhecimento, já que, de acordo com a resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de 07 de abril de 1998, a organização curricular, em vigor atualmente no Brasil, trata de áreas de conhecimento o que em legislações anteriores denominavam-se disciplinas.



tanto óbvia, de que a tematização oriunda do campo historiográfico se adequa, no ensino, a abordagens construcionistas <sup>(40)</sup> é importante, porque o docente ao fazer uso dela terá que se orientar por aquele enfoque. Nesse sentido o que está em questão não é só o do uso de temas na seleção e ordenação do conteúdo histórico escolar e do desafio docente na apropriação dessa nova racionalidade de acordo com discussões pertinentes ao campo historiográfico. Há de se considerar também a necessária apropriação da proposta pedagógica. No caso, por exemplo, da proposta do município de São Paulo da década de 1990, isso implicava em lidar como os pressupostos teóricos da pedagogia do oprimido; no caso atual dos PCNs, isso implica em lidar como os pressupostos teóricos do construtivismo.

Considerando que propostas curriculares, além do conteúdo, são portadoras de objetivos, método e um paradigma de avaliação, constata-se que o desafio docente extrapola e muito as questões que digam respeito apenas ao uso de temas no campo propriamente disciplinar. Esta é a “ponta do iceberg”, ou seja, a parte mais visível da proposta temática: a da apresentação do conteúdo da matéria segundo uma ordenação dada por conceitos ou temas geradores, que rompe com a linearidade cronológica.

As propostas temáticas de ensino, portanto, não devem ser entendidas apenas enquanto uma nova ordenação de conteúdos. Elas também são portadoras de uma proposta pedagógica que deve ser explicitada. Além disso, e não menos importante, cabe considerar que propostas curriculares para redes de ensino, como os PCNs, adotam os temas como eixos articuladores de todas as áreas de ensino, tratando-se do que a literatura especializada chama de currículo integrado. Nesse caso, o docente, além dos desafios anteriormente citados, terá que considerar mais esse: o da adoção de uma ação interdisciplinar peculiar a currículos desse tipo.

---

<sup>(40)</sup> Estamos tomando essa expressão num sentido bem genérico, voltado para o plano epistemológico, de enfoques que ressaltam a importância da participação do sujeito no processo de construção do conhecimento. Não nos interessa aprofundar a discussão da relação objetividade/subjetividade. Sobre a expressão construcionismo social no plano epistemológico científico de acordo com Kuhn vide <http://zelmar.blogspot.com/2010/01/os-paradigmas-de-thomas-kuhn.html>

## **Vários significantes e um significado ou significados distintos no uso de temas no ensino?**

Na revisão de literatura encontramos diferentes expressões em alusão ao uso de temas no ensino de História: História por eixos temáticos (Bittencourt, 2004), História por temas geradores (Bittencourt, 2004), História temática (Fonseca, 1995), Programa por conceitos organizadores (Felgueira, 1994), Programa por temas organizadores (Felgueira, 1994), paradigma temático (Miranda, 2004).

De comum entre todas essas expressões ou significantes é que fazem referência a propostas curriculares que rompem com a linearidade cronológica. Esta (linearidade cronológica) é o fio condutor da inteligibilidade, por ser o eixo organizador dos conteúdos históricos, que cria uma noção de totalidade, a qual, nas propostas ditas temáticas é dada pelo tema.

Nesse caso o debate sobre as virtudes, limitações, validade, potencialidades no uso de temas no ensino remete para uma discussão epistemológica pertinente ao campo historiográfico, a qual foi analisada anteriormente. É importante ressaltar isso: que a utilização de programas temáticos implica na assunção de uma nova racionalidade na ordenação dos conteúdos históricos. O tema passa a ser o eixo de ligação ordenador dos conteúdos históricos elecandos. Esse nos parece ser o grande desafio enfrentado pelos docentes ao fazerem uso dessa proposta. Segundo alguns autores, os docentes, ao não dominarem essa nova racionalidade, ou repetem a anterior ou ficam num meio termo em que se perde o caráter explicativo da matéria, gerando fracassos como os do ensino francês, conforme citamos a seguir:

“O que me preocupa é o fato de me parecer que a História Nova está precisamente a desabrochar no ensino secundário. Mas aí desabrocha duma maneira bastante perigosa, porque não colocou o problema do ensino e da divulgação da História. Assim, faz-se no ensino secundário, duma forma anárquica, selvagem, mal compreendida, um esforço aliás, interessante, de aclimatação da História Nova, que leva a coisas perigosas e absurdas. Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa

classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber”. (Le Goff, 1977)

Sobre esses fracassos cabe formular as seguintes questões: resultaram da incapacidade dos professores de dominar uma nova racionalidade dada pela renovação historiográfica, caracterizando assim uma dessincretização <sup>(41)</sup> mal feita? Não se estaria cobrando dos professores que dessem conta, no ensino, de questões complexas do atual debate historiográfico, que envolve a importância da narrativa cronológica na constituição epistemológica dos conhecimentos históricos? Ou como diz Fonseca:

“A discussão caminha basicamente para sabermos em que medida, através dos eixos temáticos, os professores conseguem retomar os temas, ou conteúdos e recontar ou refazer a história de determinadas sociedades em determinados períodos. A preocupação volta-se para a recuperação da **totalidade da história** <sup>(42)</sup>”. (Fonseca, 1995, p.104- grifo nosso).

### II.2.1-Paulo Freire e os temas geradores

---

<sup>(41)</sup> De acordo com Chevallard caracteriza o processo pelo qual os saberes selecionados devem passar por uma nova síntese, de acordo com injunções específicas do ensino, já que foram originalmente produzidos de acordo com outras necessidades.

<sup>(42)</sup> Ressaltamos expressão “totalidade” na citação anterior por considerarmos pertinente o seguinte esclarecimento que aparece em Gabriel (2003, p. 95, nota 115): “Dependendo do paradigma e/ou da corrente historiográfica, a História, como totalidade, pode assumir diferentes nomes: progresso (vertente iluminista), desenvolvimento (historicismo), estrutura e processo (marxismo, Annales) e, mais recentemente, a noção de narrativa, articulada à noção de intriga ou enredo (algumas correntes orientadas pela guinada interpretativa).

O conceito de tema gerador não deve ser lido tão somente como o problema motivador do processo de construção curricular. Ele resulta de uma proposta pedagógica consistente elaborada ao longo de décadas pelo educador Paulo Freire. A característica marcante dessa proposta é o compromisso político com a transformação social em favor das camadas menos favorecidas.

Nesse sentido, sua proposta surge declaradamente em oposição ao paradigma tecnicista dominante nos anos 60 e 70 do século passado, alcunhado por ele de “educação bancária”. Opondo-se a esse modelo, que, segundo ele era alienante e funcionava a favor da manutenção da exploração das elites, Freire propõe que o ato educativo tenha o comprometimento político de libertar os oprimidos da submissão política, cultural e ideológica em que se encontravam, em função das características inerentes do sistema capitalista.

Uma educação fragmentada, baseada em disciplinas estanques, em que se perde a noção da totalidade da realidade natural e social do mundo; uma educação em que o educador se coloca como o portador do conhecimento único e verdadeiro a ser transmitido; uma educação em que a cultura do educando é desprezada. Assim é definido o paradigma educacional do país de então, que para Freire, se assemelhava ao sistema bancário em que o educador desempenhava o papel do cliente que depositava conhecimentos que deveriam ser assimilados na íntegra pelos alunos. Em resposta a esse modelo ele propõe que o ato educativo tenha início pelo diálogo entre o educador e o educando. Nessa etapa inicial faz-se a investigação crítica da realidade e são identificadas as contradições presentes na mesma, que Freire denomina de “situações-limites” a serem superadas. O leque de contradições elencadas compõe o universo temático que servirá à investigação temática. Percebe-se, portanto, que o tema gerador não deve ser reduzido a um simples problema proposto pelo educador. Se assim o fosse ele não divergiria fundamentalmente do paradigma dominante que se pretendia superar. Ele não pode ser uma criação arbitrária, mas surgir enquanto um conteúdo significativo para o educando. A discussão em torno do que seja algo significativo para o aluno já gerou, gera, e nos parece, ainda gerará, muitas discussões. Acerca disso citaremos um exemplo que nos parece bastante profícuo. Embora remeta mais propriamente para o conceito de “palavra-geradora” a lição que dele tiraremos serve

para a compreensão de “tema-gerador”, já que a base filosófica, teórica e metodológica de ambos é a mesma, tratando-se de conceitos relacionados, respectivamente, a dois momentos diferentes do ensino: o da alfabetização e o da pós-alfabetização.

A educadora Guiomar Namó de Mello, representante da proposta pedagógica conhecida como pedagogia crítico - social dos conteúdos, que na década de 1980 travou embates memoráveis com a proposta freiriana, conhecida como pedagogia do oprimido, contestando o caráter significativo dado às palavras-geradoras disse:

“Acho um absurdo criticar uma cartilha que é usada no Nordeste porque usa a palavra uva para alfabetizar. Não interessa se a professora usa a palavra uva, ovo ou vovô. O importante é que a palavra, do ponto de vista da metodologia de alfabetização adotada, seja adequada ao desenvolvimento lingüístico da criança. Dizer que ela nunca viu uva não é um bom argumento. Basta explicar: “Isto aqui é uva, é uma fruta, dá no Sul”. É simples resolver. Nem sempre o que tem significado para a criança é algo que ela conhece diretamente. Afinal de contas, o goleiro da União Soviética, que ela nunca viu, é alguém muito significativo na época da Copa do Mundo” (Apud Moreira 2008, p.168)

Percebe-se que o debate em torno do que seja algo significativo para o aluno remete para discussões complexas, em que identificamos o da existência de uma pluralidade de saberes que circulam na escola em que se visualiza, no caso do exemplo acima, o de um saber propriamente escolar materializado em uma cartilha, portadora de uma racionalidade específica do ensino que durante gerações foi utilizada como instrumento de alfabetização. Simplesmente ignorá-la, e considerá-la ineficiente porque seria portadora de palavras sem significado para alunos de camadas populares não parece ser muito acertado, tendo em vista que ajudou a alfabetizar muitos meninos de camadas pobres, inclusive o autor dessa dissertação. Por outro lado, dizer que a palavra uva tem a mesma carga de significado que qualquer outra fruta que faça parte do dia-a-dia de uma criança nordestina é também desconsiderar os saberes experienciais dessas crianças. Como se vê essa discussão é muito mais complexa do que aparenta e envolve com certeza, dentre outros fatores possíveis, a multiplicidade de saberes envolvidos no ato educativo.

Remetendo essa discussão para o tema-gerador, além dos saberes escolares e o do aluno, outro se destaca, o do próprio campo disciplinar. Nesse caso cabe perguntar, se não existiriam racionalidades específicas do conhecimento histórico, que devam ser observadas, ao se fazer uso de uma proposta temática, fundamentada no tema gerador para o ensino de História? Esse parece ter sido o caso, conforme veremos, da proposta curricular do município de São Paulo, elaborada no ano de 1990 pelo Movimento de Reorientação curricular.

Pela primeira vez criou-se uma proposta curricular temática fundamentada em tema gerador para todo o Ensino Fundamental, tendo em vista que até então, só havia sido usada na alfabetização. Seguindo a metodologia anteriormente descrita foram elencados temas geradores a serem trabalhados de forma interdisciplinar por toda a rede de ensino.

Devido a uma série de empecilhos, em que destacamos a própria falta de continuidade das propostas pedagógicas nas redes públicas de ensino, em função da troca democrática dos governantes, a proposta não logrou êxito. No caso específico da disciplina de História, segundo Bittencourt, os temas geradores foram tomados como:

“o único conteúdo a ser estudado numa abordagem linear e cronológica, repetindo os princípios organizacionais dos conteúdos tradicionais da História... foi o caso, por exemplo, dos temas geradores “moradia” ou “lixo”, cujos elementos, embora devessem constituir o tema problematizador, se converteram no único conteúdo a ser desenvolvido no decorrer de todo o ano letivo, por todas as séries”. (2004, p.125)

Não seria o caso de se questionar a importância da narrativa cronológica na construção do conhecimento histórico escolar, como sugerem Gabriel e Monteiro (2007), reconhecendo a existência de relações complexas entre o conhecimento escolar e o científico? Não seria o caso de reconhecer também a existência de um saber docente e de que esses aparentes equívocos demonstrado na utilização da proposta temática no ensino de História talvez encubram questões epistemológicas pertinentes aos imperativos de ordem institucional e didática?

Como se vê, muitas questões e de diferentes naturezas podem ser formuladas quanto ao uso de temas geradores no ensino de História.

## II.2.2- Os PCN <sup>(43)</sup> de História

Como é do conhecimento daqueles que vivenciaram e/ou acompanharam a discussão dos temas políticos da década de 1980, especialmente em sua 2ª metade, aquele foi um dos momentos especiais na história do Brasil, em que após um período de censura e ausência de liberdades democráticas, a população ocupou as ruas, se organizou nos mais diferentes tipos de associações e acreditou que passaria o país a limpo, no sentido de torná-lo de fato um país das maiorias e não privativo das elites.

Em termos educacionais, esse momento de euforia pelas causas democráticas, pode ser simbolizado no retorno para casa, após longo exílio, daquele educador que construiu uma proposta pedagógica voltada para os excluídos: Paulo Freire.

Esse clima de virar uma página na história do país incentiva a que os mais diferentes sistemas públicos de ensino, que contava em 1982 em sua esfera estadual, com governadores recém eleitos, muitos desses, ícones na luta contra o regime que se encerrava, a criação de novas propostas curriculares. Propostas essas que deveriam atender àqueles até então excluídos por abordagens de cunho tecnicista que, centradas na lógica da transmissão, entendiam o currículo apenas no seu aspecto prescritivo. <sup>(44)</sup>

---

<sup>(43)</sup> Os PCNs – a partir de seu próprio texto e do Parecer CEB 04/1998 – são uma proposta do MEC para a construção de uma base comum nacional, o que se daria pela articulação com outras propostas curriculares de escolas, estados e municípios. Respeitar-se-iam as escolhas dos sistemas educacionais dos vários níveis da Federação e a autonomia das escolas, conforme o Artigo 15º da Lei nº 9.394/1996. E isto significa respeitar, inclusive, o direito de que os PCNs não sejam utilizados pelas escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos. A autonomia escolar garante, desde que a instituição se responsabilize por isso, a não aceitação de uma proposta ou outra que não lhe for conveniente ou adequada ao desenvolvimento de um processo educativo condizente com as necessidades da população que atende, observadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino (Lei nº 9.394/1996, Art. 12º)”. (vide site <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF>)

<sup>(44)</sup> Fonseca (1995) faz uma análise de duas propostas que se destacam nesse contexto: a do estado de São Paulo e a de Minas Gerais.

Além da proposta freiriana, outra se destaca pelo viés crítico, que via na escola um espaço de transformação social e não apenas de reprodução, a de Saviani. Os ricos embates que foram travados envolvendo essas não evoluíram, segundo Moreira (2008), no sentido de um aprofundamento das bases teóricas das mesmas, que incorporasse novidades do campo, principalmente em termos de considerações acerca dos conteúdos escolares.

Os PCN, lançados oficialmente em 1997, podem ser vistos na esteira desse processo de reformulação curricular que se iniciou na década anterior e, então, de forte apelo popular. Ocorre que a década de 1990 assinala para o mundo e para o Brasil a hegemonia do projeto político neoliberal. Dessa forma, essa proposta curricular, assim como a legislação educacional maior do país, a LDB <sup>(45)</sup> de 1996, não podem ser analisadas fora desse contexto. Por tratar-se de um projeto político de âmbito internacional, a reforma educacional a ele correspondente, também assumiu essa amplitude e extrapolou a fronteira dos países. Dessa forma os pressupostos da psicologia piagetiana que embasaram os PCN foram os mesmos utilizados na Espanha e Portugal e na América Latina.

Faremos a caracterização das partes constituintes dos PCNs, iniciando pelo conteúdo, mas sem que se entenda que a ordem seguida implica em alguma hierarquia de valores.

#### Sobre os conteúdos

Admitindo-se com Arendt (apud Fonseca2005) que, independente dos pressupostos teóricos adotados, compete à escola a transmissão de elementos da cultura, ou seja, o ato de educar necessariamente envolve a preservação e transmissão cultural, e que a partir dos anos 1970, no Brasil, ocorre a massificação do sistema público de ensino, cabe perguntar: Que conteúdos são adequados a essa escola massificada de base sócio-cultural tão heterogênea? Essa questão, com certeza, explica muito da crise da escola brasileira, com o desmonte, naquele momento, de mecanismos legais que represavam o

---

<sup>(45)</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela lei nº 9394 de 20/12/1996



acesso dos mais pobres a níveis superiores de ensino, em que destacamos o fim do curso de admissão do primário para o ginásio e a junção desses dois níveis no chamado 1º grau pela lei 5.692/71. Essa questão não é algo peculiar somente ao nosso país. Na Inglaterra, Goodson (1995), estudante de origem humilde, denunciou que o currículo das escolas daquele país excluía os alunos mais pobres.

A questão então não era o do simples acesso aos bancos escolares. Se aqui no Brasil ainda vivemos esse dilema, a discussão com certeza vai muito além disso.

A teoria crítica <sup>(46)</sup> contribuiu na superação da lógica instrumental, dominante no país até o início da década de 1980, que entendia o currículo enquanto mera seleção de saberes superiores de origem científica a serem transmitidos. Nesse sentido, as propostas curriculares que emergem no final do século passado, como os PCN, se referenciam em novas bases. Destacamos, dentre as novidades, o fato de estarem centradas no processo de ensino-aprendizagem e não mais apenas no de ensino; o de reconhecerem que o currículo se desdobra em diferentes momentos de realização: o currículo prescrito, o currículo real, o currículo oculto; apresentarem novas concepções acerca dos conteúdos escolares.

Os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Nesse caso, tanto os explícitos de cada área de conhecimento, quanto valores, habilidades e competências. Embora não seja feita referência ao educador espanhol César Coll, no corpo do texto dos PCN de História, e nem ao menos citado seu nome na bibliografia, consideramos que a tipologia apresentada por ele nos ajuda a entender a abordagem presente naquele texto curricular.

Aquele autor classifica os conteúdos explícitos da disciplina enquanto conteúdos conceituais. Estes, portanto, referem-se ao “saber sobre”, a fatos, princípios e conceitos. Citaremos passagens dos PCNs onde esses diferentes tipos de conteúdos são explicitados, na seção referente aos conteúdos para o terceiro ciclo do ensino fundamental. Sobre os conceituais:

---

<sup>(46)</sup> Sobre essa teoria vide capítulo II

“O eixo temático e os subtemas remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo...abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; conceitos históricos e seus contextos”. (PCN, p. 55)

Em consonância com a centralidade na aprendizagem, em que se busca que os alunos percebam que os conhecimentos históricos são também eles construções históricas lida-se com os chamados conteúdos procedimentais, entendidos como o “saber fazer”, em que o aluno aprende técnicas, métodos e destrezas que os permitam executar certas tarefas, como a leitura de tabelas, gráficos e mapas, necessários, por exemplo, na comparação de sociedades de tempos históricos distintos. Nos PCNs:

“Solicitam, por sua vez, atividades e situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão...” (PCN, p. 55).

Por fim, os conteúdos ligados mais diretamente à formação moral e ética, os conteúdos atitudinais, vistos como aqueles que se referem ao “ser”. Nos PCNs:

“e de atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual”. (PCN, p. 55)

Se o que mais chama atenção acerca dos conteúdos nos PCNs de História é a sua organização temática, a qual analisaremos a justificativa com mais vagar no item relativo aos objetivos, consideramos relevante a abordagem mais pormenorizada que fizemos, porque além de, também constar, na coleção didática temática utilizada pelos sujeitos da pesquisa e discutida na rede municipal de Duque de Caxias pelo movimento de reorientação curricular de 2004, ela se faz presente num dos momentos cruciais da prática docente: o da avaliação.

### Sobre a metodologia

As atuais propostas curriculares sofreram um processo de renovação metodológica que, segundo Bittencourt (2004, 106), deu-se de acordo com dois pressupostos

principais: o da articulação do método com o conteúdo e com novas tecnologias. A primeira articulação relaciona-se ao fato da impossibilidade de se ensinar todo o conteúdo da matéria e nesse sentido o da necessária seleção de conteúdos significativos para o aluno. Numa sociedade multicultural como a nossa, o conceito de conteúdo significativo pauta-se pelo universo sócio-cultural dos estudantes. Feita a seleção dos conteúdos, deve-se adequá-los com métodos e recursos variados. É o caso do docente utilizar múltiplas linguagens como a música, a dança, poesia, filmes, videoclipes, etc. de acordo com a realidade de sua escola. Ainda relacionado ao reconhecimento da relação método-conteúdo, não há como desconsiderar que a renovação historiográfica, com seus novos objetos e temas, como o da história da mulher, criança, religiões, a história do cotidiano, a história local e fontes, como a oral, a arqueológica, induz à utilização de novas abordagens no ensino, como o uso de entrevistas, a história local, a história da família, o uso de fotos, a visita a sítios arqueológicos, museus etc.

Nos PCNs:

a- Seleção de saberes significativos para o aluno:

“O docente precisa ter claro que cabe a ele desenvolver o esforço de saber os rumos do trabalho pedagógico, considerando que cada grupo de aluno é único e especial” (p.81)

b- Utilização de metodologias adequadas à renovação historiográfica:

“O saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico...” (p. 81)

c- A utilização de manuais escolares se faz de maneira adequada a esses novos pressupostos, ou seja, mesmo recursos tradicionais exigem novas metodologias de abordagem:

“De vários livros podem ser selecionados textos, imagens, citações de autores, documentos e exercícios. Esses materiais podem ser usados para problematizar questões históricas, instigar debates, analisar representações artísticas de épocas, confrontar pontos de vistas, diferenciar abordagens históricas, resumir temas de estudo, explicitar definições históricas para conceitos etc”. (p. 82)

d- Trabalho com documentos:

“Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem”. (p.83)

“...esse trabalho não tem a intenção de fazer do aluno um pequeno historiador, mas propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas”. (p.85)

“Outros documentos podem ser criados, como no caso da coleta de depoimentos, de fotografias, de sons e imagens com câmeras de vídeo. Pessoas da localidade podem ser entrevistadas sobre vivências específicas, histórias de vida, lembranças de eventos do passado e/ou incentivadas a explicar a seu modo as mudanças ou permanências de costume. Casas, ruas, praças, feiras e pessoas em atividades de lazer ou de trabalho podem se fotografadas e filmadas. Esses registros podem ser estudados, posteriormente, como documentos”. (p.89)

“ visita a exposições, museus e sítios arqueológicos...propiciam contatos diretos com documentos históricos, incentivando os estudantes a construírem

suas próprias observações, interrogações, especulações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas”. (p.90)

f- Estudo do meio-

“Em um estudo do meio, o estudante não se depara com os conteúdos históricos na forma de enunciados ou já classificados a partir de conceitos. Ao contrário, é uma atividade didática que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas com documentos localizados em contextos vivos e dinâmicos da realidade”. (p.93)

O segundo pressuposto é o da articulação dos métodos às atuais tecnologias. Conforme constatamos, não há nos PCNs uma discussão específica acerca do uso de novas tecnologias. Esta é sugerida como uma possibilidade aberta aos docentes na medida em que:

“Todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático. Isto é, são materiais didáticos tanto os elaborados especificamente para o trabalho em sala de aula- livros-manuais, apostilas e vídeos-, como, também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino”. (p.95)

Cabe considerar que não é o caso de se elevar os novos recursos tecnológicos ao céu, nem de confiná-lo às profundezas do inferno, no entanto, com certeza, seu uso constitui um desafio a mais para a escola, tendo em vista que ele faz parte do dia-a-dia de todos e, em especial dos jovens.

Sua utilização não se faz sem problemas já que a “cultura da imagem” coloca em plano secundário a linguagem escrita, fundamental à transmissão cultural realizada até aqui pela escola; além disso, cabe ao docente lidar com a extrema fragmentação da mesma. O computador com os seus múltiplos recursos, por exemplo, possibilita o acesso a um

manancial de informações que devem minimamente ser organizadas; cabe ainda considerar que a desigualdade no seu acesso pode ser fonte de novas exclusões.

### Sobre os objetivos

Considerando a inexistência de critérios essencialistas na determinação dos conteúdos que devam constar numa proposta curricular, sua seleção somente pode se dar a partir de critérios assumidos. Se, como diz Felgueiras (1994, 43): “a seleção de conteúdos tem de ter em conta as finalidades que lhe são atribuídas no currículo: como um contributo para uma educação geral, para o desenvolvimento pessoal e como procura da verdade histórica”, vejamos como isso se explicitou, em linhas gerais, nos PCN.

Enquanto formação geral para a cidadania percebe-se a preocupação que os autores dos PCN tiveram com o evitar práticas homogeneizadoras, que tornassem a escola uma agência de assimilação à cultura dominante. Já na apresentação do documento, feita pelo ministro Paulo Renato, está dito:

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, **respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país** e, de outro, considerar a necessidade de construir referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (p. 96, grifo nosso).

Na definição dos objetivos gerais do ensino fundamental, embora apareça mais claramente apenas em um, que citamos abaixo, num universo de dez, consideramos que o multiculturalismo, se destaca como princípio basilar desse documento.

“conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”. (p.97)

Enquanto objetivos relacionados ao desenvolvimento pessoal, destacamos:

“-compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

-posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

-desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (p.99)

Enquanto busca da verdade histórica, entendida a palavra verdade no sentido de referendada pelo campo, e, no caso dos PCNs, conforme dito ao longo de nosso trabalho, “verdades” que emanam da chamada Nova História.

O conteúdo aparece organizado tematicamente, pois, segundo os referenciais daquele movimento de renovação historiográfica, o conhecimento histórico é algo construído relativo à perspectiva do sujeito, seja o do passado, que com seus múltiplos interesses produziu documentos que devem ser lidos como representações da realidade e não como expressões da mesma. Nesse caso até os silenciamentos, relativo a projetos que foram derrotados, ou àqueles que não tiveram sua memória devidamente preservada devem ser objetos de estudo; seja relativos à subjetividade do historiador, que do tempo presente questiona o passado.

Essa ênfase no caráter subjetivo da construção do conhecimento histórico se destaca na questão da temporalidade. Como está dito na proposta temática do município de São Paulo:

“É necessário trabalhar a dimensão social da temporalidade, não somente a sua apreensão (transmissão), mas a sua própria construção

social..Tradicionalmente, os programas de História organizam os acontecimentos dentro de um encadeamento lógico- uns são causas de outros, uns são conseqüências de outros. Esses encadeamentos passam a ser vistos, localizados cronologicamente. A escravidão, por exemplo, é estudada tendo um início- a vinda dos primeiros escravos – e um final- a abolição. Essas datas delimitam temporalmente as relações senhor-escravo, sem dar conta das transformações ocorridas no período, tampouco das permanências, como, por exemplo, a marginalização do negro na atualidade, ou práticas escravistas ainda existentes... Para que o aluno perceba as permanências e mudanças, como foi citado no exemplo da escravidão, separando assim o tempo cronológico do histórico. Na linearidade da narrativa cronológica esses tempos se confundem”. (1992, p. 12/13).

Além disso, questiona-se a divisão tradicional da História em períodos, em que se destaca nos currículos recentes do Brasil, segundo Fonseca (2005, p.39) dois paradigmas, o positivista, baseado no sistema quadripartite francês (Idade antiga, média, moderna e contemporânea) e o marxista ortodoxo, baseado na evolução dos modos de produção. Ambos passam para o aluno, de acordo com os autores da proposta curricular do estado de São Paulo de 1986, a idéia equivocada de que tudo se passou do mesmo jeito em todos os lugares e de acordo com a evolução de acontecimentos ocorridos na Europa.

Na definição dos objetivos específicos da disciplina de História, destacamos alguns que mais diretamente se relacionam ao que foi dito anteriormente:

- “- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;



- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”. (PCN, p. 43)

## Sobre a avaliação

Embora não pretendam dicotomizar quantidade X qualidade, percebe-se que as atuais propostas curriculares (PCN, a do município de Duque de Caxias) buscam superar o paradigma avaliativo tradicional assentado na mera aferição do conhecimento acumulado pelo aluno. Assim, toda situação de ensino presente no contexto escolar não deve ser usada apenas para indicar se houve aprendizagem ou não, mas principalmente para aprimorá-la. Para tanto é necessário que sejam elaborados critérios claros de avaliação, como está dito nos PCN:

“Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação” (PCN, vol. 1 Introdução, Avaliação p.86)

Esse paradigma formativo da avaliação presente nos PCNs implica em que os docentes considerem os conhecimentos prévios dos alunos, suas hipóteses, acompanhando as mudanças que ocorrem ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não deve apenas medir o conteúdo conceitual assimilado, mas deve ter um caráter diagnóstico, permitindo que o educador avalie o seu próprio desempenho e reflita sobre as intervenções didáticas e novas possibilidades de atuação.

### II.2.3- A coleção História Temática

O livro, a fala dos autores e a nossa fala

Iniciaremos pela apresentação da obra feita pelos autores da coleção, constante no Manual Pedagógico, que aparece como um encarte, nos volumes destinados ao professor (<sup>47</sup>).

O manual apresenta-se estruturado em quatro partes: visão de área de história e proposta pedagógica; estrutura e funcionamento da coleção; proposta de trabalho: conteúdo e procedimentos desenvolvidos nos capítulos; comentários e respostas das atividades. Ao final, segue a bibliografia específica utilizada em cada volume do Manual Pedagógico, que não se confunde com a bibliografia dos livros, que aparece ao final dos mesmos.

Em termos da concepção e método de ensino de história, observa-se a opção pela chamada Nova História. Conforme visto na primeira seção desse capítulo, de acordo com Cardoso (1997, p.22), a Nova História assume os referenciais da pós-modernidade, rompendo com o caráter explicativo, estruturante e objetivo do conhecimento histórico. Destacam-se enquanto características principais, as quais, segundo aquele historiador, vieram para ficar, a ampliação dos objetos, a valorização do aspecto subjetivo e simbólico na construção do conhecimento histórico.

A filiação dos autores da coleção aos princípios norteadores da chamada Nova História, conforme definida anteriormente por Cardoso (1997), se evidencia pelo destaque dado à dimensão subjetiva do conhecimento histórico. Essa nos parece ser a “marca” principal dessa coleção. Esse compromisso estrutura a obra, sendo assumido na forma como utilizam e justificam o processo de tematização. Os temas são vistos como problemas que propiciam a pesquisa e a construção de conhecimento pelos docentes e alunos. O tema cumpre a função que no nosso entendimento é própria do campo historiográfico, qual seja, é o problema de pesquisa e, nesse caso, deixa de ser visto como o articulador de conteúdos, desconsiderando-se a possibilidade de criação de uma narrativa histórica escolar de natureza distinta da tradicional assentada na dimensão cronológica. Segundo os autores:

---

<sup>47</sup> Na distribuição feita para as escolas, a cada pacote de dez livros para os alunos, um é destinado aos docentes e nele se encontra, ao final do volume, o manual pedagógico

“Na obra optamos por uma visão de história temática que possibilita a apreensão do objeto de estudo por meio da relação presente-passado-presente. A partir do presente “fazemos perguntas” ao passado, problematizamos o passado, queremos que ele nos responda a determinadas questões pelas quais nos interessamos”. (Manual Pedagógico, p. 5)

Outros compromissos teóricos relativos à renovação historiográfica mais ampla, não necessariamente exclusiva da chamada Nova História, mas com certeza dessa fazendo parte, podem ser identificados nas seguintes passagens:

“Ao analisar o mundo e sua temporalidade, nossa proposta é que os alunos adquiram capacidade de transcender os referenciais usados na divisão do tempo histórico que consideram somente os marcos do poder e da dominação. Tradicionalmente, são reconhecidas como “históricas” apenas as experiências humanas que “geraram grandes acontecimentos” realizados por homens “poderosos” (em geral políticos ou militares), os quais venceram batalhas e se tornaram “heróis”. (Manual Pedagógico, p. 4)

“Nessa visão, os povos “entram e saem” de cena conforme se tornam dominantes num determinado contexto histórico, não havendo a preocupação em trabalhar com a idéia da simultaneidade histórica, que mostra a existência de vários povos vivendo em lugares diferentes, com modos de vida diferentes, num mesmo tempo”. (Manual Pedagógico, p. 4)

“Nessa visão de história, prioriza-se o trabalho com documentos, que possibilitam a recuperação das experiências de diversos sujeitos sociais que se expressam em várias linguagens. Entendemos por documentos quaisquer vestígios deixados pelos seres humanos em diferentes tempos e espaços”. (Manual Pedagógico, p. 5)

No primeiro fragmento de texto observa-se o questionamento de rígidos marcos cronológicos, característico da chamada história rankeana, assim como a adoção da chamada “história vista de baixo”, que abre espaço para a opinião das pessoas comuns e com sua experiência de mudança social, enquanto que no segundo uma compreensão de tempo histórico que rompe com uma visão processual meramente diacrônica e no último o entendimento de documento histórico como sendo o de quaisquer vestígios deixados pelos seres humanos.

Quanto à orientação pedagógica a coleção se volta mais para o aspecto formativo do que o informativo, adotando uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem centrada em atividades serem desenvolvidas pelos alunos, a partir das diferentes seções em que se divide o livro. Como dizem os autores:

“Não acreditamos em transmissão do conhecimento baseada em mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação, pois conhecer implica um movimento recíproco entre sujeito e objeto de estudo. É fundamental que, no desenvolvimento da aprendizagem, o aluno se conscientize de seu próprio processo de aquisição de conhecimento, isto é, aprenda o caminho que terá de percorrer para chegar à compreensão do que está sendo estudado”. (Manual Pedagógico, p. 4)

“Finalmente chamamos a atenção para o conjunto das **atividades** que compõem a obra. São elas que constituem o próprio conteúdo do livro. É no registro de cada atividade que o aluno traça o seu processo de apreensão e construção de conhecimento, e para tanto é necessário respeitar seu tempo de aprendizagem, suas reflexões, suas dificuldades”. (Manual Pedagógico, p. 5)

A divisão e organização das seções deu-se em função das habilidades, procedimentos e marcos de aprendizagem objetivados para os alunos. Estas estão centradas em três momentos:

“ primeiro na introdução do tema, quando se discute o conhecimento prévio dos alunos e o levantamento de hipóteses, na seção Refletindo sobre o tema; segundo, no desenvolvimento das demais seções (Trabalhando com documentos, Painel, Lendo sobre o tema, Trabalhando com documentos visuais, Vamos pesquisar, etc.), quando se pretende verificar as habilidades de observação, interpretação, análise e estabelecimento de relações. Essas atividades propiciam também a aprendizagem de procedimentos, como leitura, produção de textos, pesquisas, e a realização de debates (com argumentação); terceiro, na sistematização do tema, por meio da seção Fazendo uma síntese, na qual se espera que os alunos se aproximem dos marcos de aprendizagem estabelecidos”. (Manual Pedagógico, p.5)

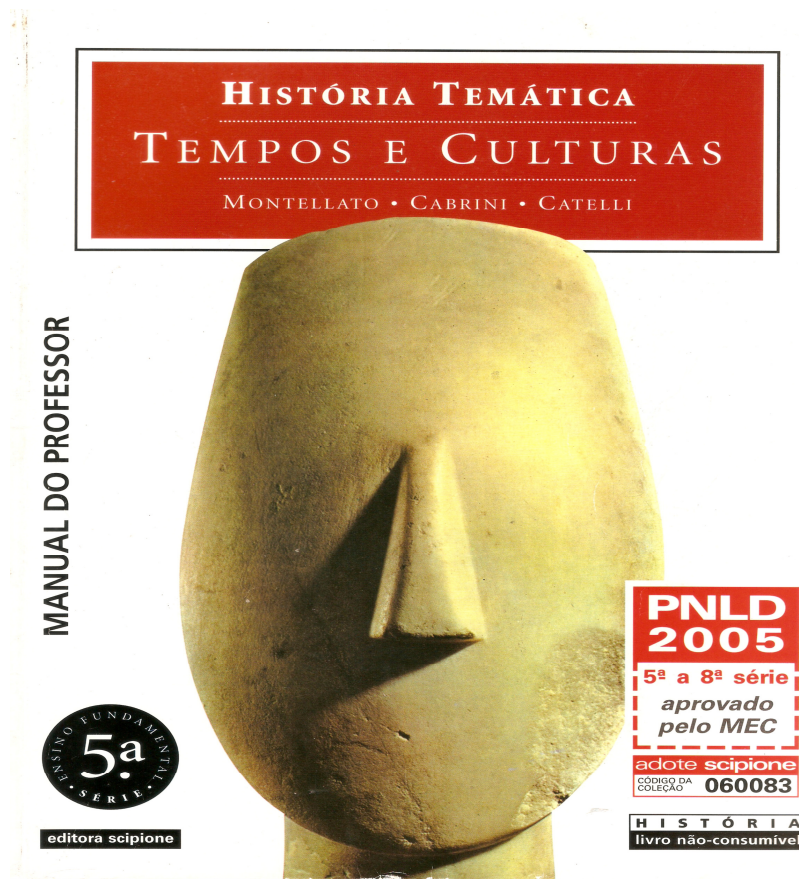
A coleção é formada por quatro grandes eixos temáticos: Tempos e culturas; Diversidade cultural e conflitos; Terra e propriedade e O mundo dos cidadãos. Conforme veremos adiante, essa divisão segue a orientação constante nos PCN.

O conteúdo relativo a cada série (ano) é apresentado dividido em três grupos: conceitual, procedimental e atitudinal, de acordo com a tipologia de conteúdos de Coll (1998, p. 105), que apresentamos na seção III.2.2., conforme pode-se verificar na apresentação do Painel demonstrativo da obra por série no anexo 2.

Na seleção dos temas tomou-se por referência os PCN. Neste, propõem-se para o terceiro ciclo <sup>(48)</sup> o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, subdividido em dois subtemas: “As relações sociais, a natureza e a terra” e “As relações de trabalho”. Os autores indicam que no volume proposto para a 5ª série, aproximaram-se do primeiro subtema, na medida em que focam as relações estabelecidas entre as sociedades e a natureza. O trabalho proposto para esta série está centrado no estudo das diversas concepções de tempo (biológico, geológico, social, natural) e de cultura.

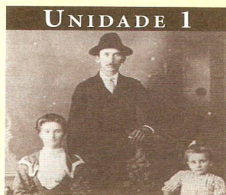
---

<sup>(48)</sup> 5ª e 6ª série por ocasião da edição da coleção, atualmente 6º e 7º ano, respectivamente. Adotaremos a nomenclatura vigente à época



O volume destinado a essa série apresenta-se dividido nas seguintes unidades e capítulos:

# *Tempos e Culturas*

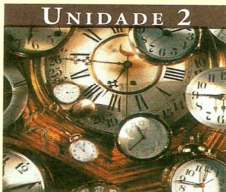


UNIDADE 1

## HISTÓRIA E MEMÓRIA

---

- Capítulo 1 – Lembrar e esquecer
- Capítulo 2 – Diferentes histórias em uma mesma época
- Capítulo 3 – A família e outras épocas

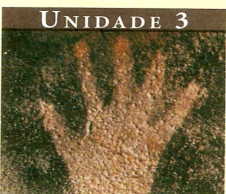


UNIDADE 2

## MEDIDAS DO TEMPO

---

- Capítulo 4 – O tempo dos relógios e dos calendários
- Capítulo 5 – Mesma época, diferentes tempos
- Capítulo 6 – Tempo geológico, o tempo da Terra
- Capítulo 7 – Arqueologia: pesquisando pistas

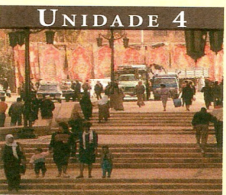


UNIDADE 3

## O SURGIMENTO DO HOMEM

---

- Capítulo 8 – O surgimento e as transformações do ser humano
- Capítulo 9 – Diferenças entre os seres humanos e os animais
- Capítulo 10 – As marcas do homem: fogo, arte e linguagem



UNIDADE 4

## A EXPERIÊNCIA HUMANA

---

- Capítulo 11 – O modo de vida dos primeiros homens
- Capítulo 12 – Os primeiros povos do continente que se chamaria América
- Capítulo 13 – Cidades: ontem e hoje
- Capítulo 14 – O papel da escrita

## FAZENDO UMA SÍNTESE GERAL

---

## GUIA DE EVENTOS

---

## ONDE ESTÃO OS ERROS?

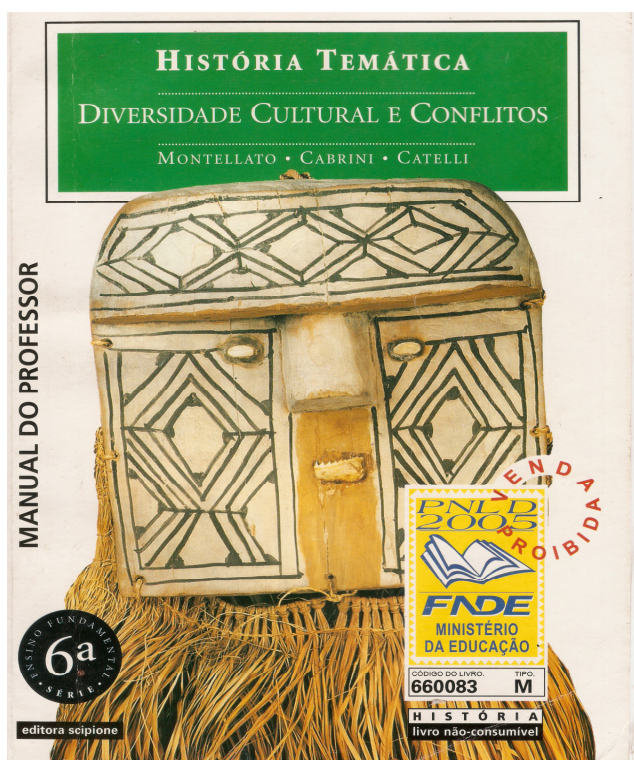
---

## BIBLIOGRAFIA

---

O volume de 6ª série foca as relações de trabalho com ênfase no plano cultural. Tendo por temática geral o eixo “Diversidade cultural e conflitos”, aborda três momentos históricos: escravidão negra e indígena colonial na América; escravidão na antiguidade

clássica e escravidão na atualidade. Objetiva-se, conforme sugerido nos PCN, que se apontem diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho no presente e no passado. De maneira coerente com a metodologia de ensino-aprendizagem adotada, problematiza-se o presente e estimula-se a pesquisa do conteúdo histórico.

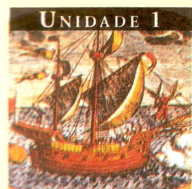


Apresenta-se dividido nas seguintes unidades e capítulos:



## SUMÁRIO

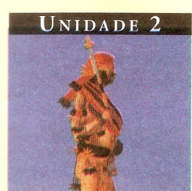
### *Diversidade Cultural e Conflitos*



#### UNIDADE 1

#### OS MITOS E AS GRANDES NAVEGAÇÕES 9

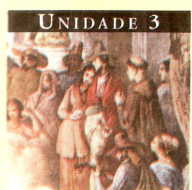
- Capítulo 1 – Mito e memória histórica 10
- Capítulo 2 – Em busca do paraíso 30
- Capítulo 3 – A aventura das navegações 46



#### UNIDADE 2

#### O DESENCONTRO ENTRE CULTURAS 65

- Capítulo 4 – Os indígenas do Brasil atual 66
- Capítulo 5 – Conflito, dominação e resistência 84
- Capítulo 6 – Encontros e desencontros em outros tempos e espaços 100



#### UNIDADE 3

#### A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE COLONIAL 115

- Capítulo 7 – Ocupar, dominar e colonizar 116
- Capítulo 8 – Fragmentos da vida colonial no Brasil 128



#### UNIDADE 4

#### TRABALHO E RESISTÊNCIA 145

- Capítulo 9 – O que é ser escravo? O que é ser livre? 146
- Capítulo 10 – As resistências à escravidão 165

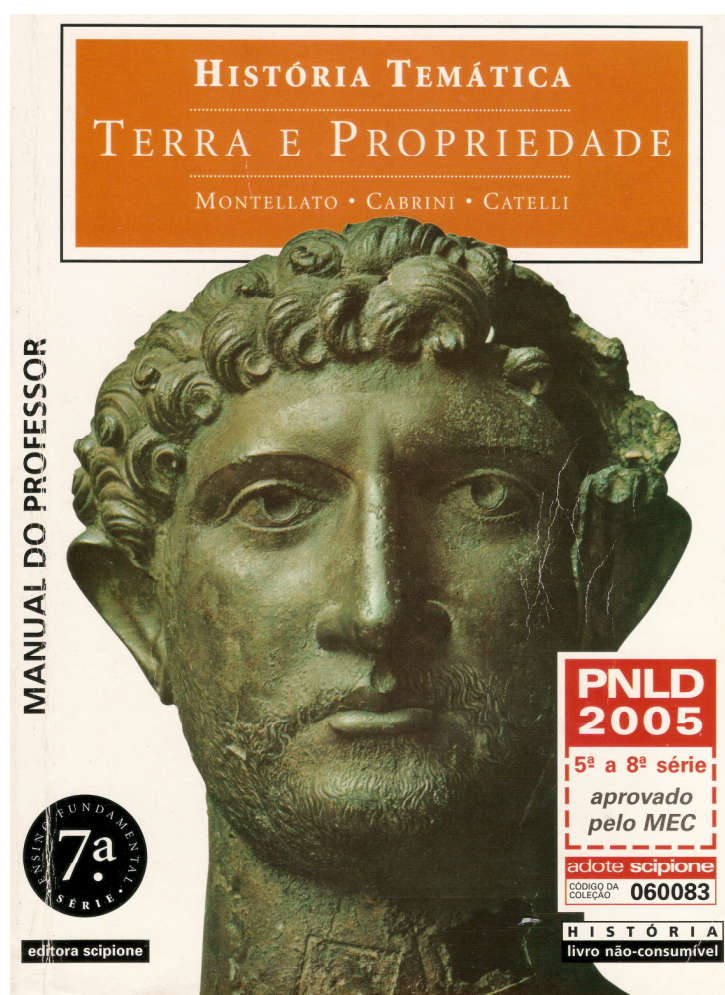
#### FAZENDO UMA SÍNTESE GERAL 183

#### GUIA DE EVENTOS 184

#### NA PISTA CERTA: DE ONDE SÃO AS ESCULTURAS? 186

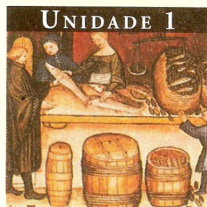
#### BIBLIOGRAFIA 188

Para o 4º ciclo (7ª e 8ª séries) os PCN sugerem o eixo temático História das representações e relações de poder, que se divide em três outros temas: Nações, povos e culturas; Lutas políticas, guerras e revoluções e Cidadania e cultura no mundo capitalista. No volume de 7ª série trabalha-se a questão da terra entrelaçada com as relações de poder em diferentes tempos e espaços na 1ª unidade. A temática religiosa imiscuída com as relações de poder aparece como título da segunda unidade e nos movimentos de Canudos e Contestado, na unidade seguinte.



Apresenta as seguintes unidades e capítulos:

# Terra e propriedade

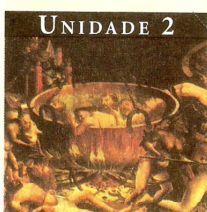


## UNIDADE 1

### A PROPRIEDADE NO PRESENTE E NO PASSADO 9

---

Capítulo 1 – Posse e propriedade	10
Capítulo 2 – Terra e propriedade na Roma antiga	24
Capítulo 3 – Feudalismo: a terra como privilégio	40
Capítulo 4 – A propriedade capitalista	66
Capítulo 5 – Formas coletivas de propriedade	85

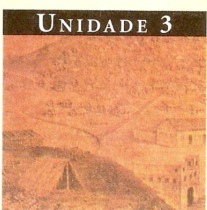


## UNIDADE 2

### RELIGIOSIDADE E POLÍTICA 103

---

Capítulo 6 – Estado, nação e política	104
Capítulo 7 – Capitalismo: religião e política	122
Capítulo 8 – A Revolução Inglesa: conquistas políticas burguesas	136



## UNIDADE 3

### TERRA, POLÍTICA E PROTESTO NO BRASIL 149

---

Capítulo 9 – Independências políticas e a idéia de nação	150
Capítulo 10 – O Império brasileiro: revoltas, terra e escravidão	168
Capítulo 11 – Canudos e Contestado: política, miséria e misticismo	187

### FAZENDO UMA SÍNTESE GERAL 202

---

### OLHO VIVO 203

---

### GUIA DE EVENTOS 204

---

### BIBLIOGRAFIA 206

---

No último volume adota-se como eixo temático a parte final sugerida nos PCN para o 4º ciclo, “Cidadania e cultura no mundo capitalista”. Parte-se, na unidade 1, do estudo da economia globalizada do mundo atual, destacando-se o crescimento industrial e

urbano para a análise, em diferentes contextos históricos, da luta por direitos sociais e políticos necessários à construção do conceito de cidadania, nas unidades seguintes.



Apresenta as seguintes unidades e capítulos:

## SUMÁRIO

### *O mundo dos cidadãos*

	<b>O MUNDO MODERNO: OS CIDADÃOS E OS EXCLUÍDOS</b>	<b>9</b>
	Capítulo 1 – Globalização econômica e exclusão social	10
	Capítulo 2 – As primeiras fábricas: controle e disciplina	33
	Capítulo 3 – A industrialização chega ao Brasil	55
	<b>POLÍTICA, REVOLUÇÕES E CIDADANIA NO MUNDO MODERNO</b>	<b>74</b>
	Capítulo 4 – Direito à cidadania: a Revolução Francesa	75
	Capítulo 5 – Ideais iluministas e os ecos da Revolução Francesa na América	97
	Capítulo 6 – Princípios do liberalismo e revoltas no século XIX	113
	<b>A REINVENÇÃO DO BRASIL: A REPÚBLICA, AS OLIGARQUIAS E O MOVIMENTO OPERÁRIO</b>	<b>135</b>
	Capítulo 7 – O fim do Império brasileiro: a República dos coronéis e do progresso	136
	Capítulo 8 – Movimento operário e as conquistas de direitos	164
	<b>AUTORITARISMO E DEMOCRACIA</b>	<b>183</b>
	Capítulo 9 – As duas guerras mundiais: nacionalismos e preconceitos	184
	Capítulo 10 – Era Vargas: retratos de uma nova ordem	209
	Capítulo 11 – Brasileiros, mostrem suas caras	227
	<b>FAZENDO UMA SÍNTESE GERAL</b>	<b>257</b>
	<b>DESCUBRA UM SÍMBOLO DA PAZ</b>	<b>258</b>
	<b>GUIA DE EVENTOS</b>	<b>260</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>262</b>

Na segunda parte do manual (estrutura e funcionamento da coleção), faz-se a apresentação e justificativa, pormenorizada, de cada seção que compõe a obra. Ressalta-

se, logo de início, que a ordem das páginas no capítulo é menos importante do que a relação entre as diferentes seções.

Na terceira parte (proposta de trabalho: conteúdos e procedimentos desenvolvidos nos capítulos), faz-se, inicialmente, a apresentação dos objetivos e justificativa de cada capítulo, embasados, tanto a nível pedagógico quanto historiográfico, sendo complementados com duas seções: Questões motivadoras e problematizadoras e sugestões de material de apoio, composta de leituras para o professor e de filmes e vídeos para alunos e professores. Em alguns capítulos aparecem como complemento sugestões de sites, textos, letras de músicas, locais para visitação, cd-rom.

Na parte final aparecem os comentários e respostas das atividades sugeridas em cada capítulo.

#### Sobre a seleção de conteúdos

Para finalizar a apresentação da coleção didática acredito ser importante fazer uma análise, mesmo que sucinta, da seleção de conteúdos de cada volume da coleção. Faremos, em alguns momentos, um contraponto com a s riaç o presente na opção programática hegemônica nas coleções didáticas, desde pelo menos o início do programa de avaliação do livro didático, em 1996 (acerca disso vide Miranda, 2004), denominada de História Integrada <sup>(49)</sup>, por considerarmos sua relevância sobre o meio educacional em geral e, em especial, para os docentes, em termos da ordenação do conteúdo histórico escolar.

Sobre a coleção temática é interessante perceber que, apesar de ser uma coleção em que os autores assumem o rompimento com a linearidade cronológica, grosso modo, os

---

<sup>(49)</sup> História Integrada   uma proposta de história total que articula a História do Brasil, da América e Geral em um único processo, explicado por relações de causalidade, contiguidade e de simultaneidade no tempo. PCN de História, 1998, p.46.

recortes temporais tradicionais são preservados em boa parte da coleção. Sinal de uma concessão à seriação sedimentada no meio escolar?

Assim, no volume destinado à 5ª série, trabalha-se com o período histórico mais remoto, do surgimento da espécie humana e das primeiras cidades. Constando de quatro unidades didáticas, percebe-se que o conteúdo central das três primeiras são conceitos importantes na produção do conhecimento histórico. Respectivamente: memória e história vivida; tempo cronológico, tempo histórico e arqueologia; cultura. A quarta e última unidade, se inicia por uma abordagem antropológica de temas relativos ao modo de vida dos primeiros homens, como a produção de utensílios, a moradia, e a alimentação.

Diante da necessidade de situar cronologicamente essa experiência humana, os autores fazem uso de uma linha de tempo bastante tradicional (p.117) e criticada por seu caráter evolucionista, em que a História é separada da Pré-História pelo aparecimento da escrita. Há de se ressaltar que os autores a criticam dizendo que ela expressa a visão de alguns historiadores que superdimensionavam o valor dos documentos escritos em detrimento dos demais vestígios da ação humana. O que nos leva a questionar da importância para o ensino dessas linhas de tempo: se elas expressam marcas de uma história tradicional que se quer superar, por que continuam sendo utilizadas, mesmo que com ressalvas?



Na sequência dos capítulos apresenta-se o povoamento inicial das Américas, mantendo-se o enfoque antropológico, ao se privilegiar a diversidade cultural das nações indígenas, achados arqueológicos e nos dois últimos capítulos ao se adotar como temática a vida nas primeiras cidades e o papel social da escrita. Note que não foram abordados conteúdos tradicionais relativos a essa série, como a antiguidade romana e grega, o Egito, Mesopotâmia, Fenícia, etc.

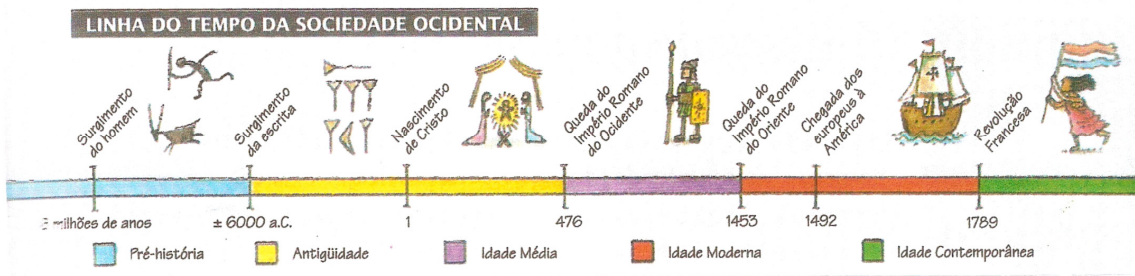
O volume de 6ª série, em termos de datação dos acontecimentos históricos selecionados, mantém-se, em linhas gerais, nos limites da historiografia escolar hegemônica para esta série, abordando acontecimentos dos séc. XV ao XVIII. Na primeira unidade, composta de três capítulos, privilegiam-se as Grandes Navegações, que aparece no último capítulo, sendo este precedido por dois outros em que se faz uma abordagem antropológica do conceito de mito. A relação entre esses dois temas é feita no segundo capítulo, quando se introduz a idéia de paraíso e a da existência de um paraíso terrestre, fruto do mito cristão da origem do mundo, que impulsionou o homem medieval, dentro outros fatores, para a aventura das navegações.

Assim como no primeiro volume, apresenta-se uma linha cronológica tradicional (vista abaixo) cujas origens, para fins didáticos, remonta ao séc. XIX, que apresenta um recorte temporal em que se divide a história da humanidade, centrada na perspectiva européia, em quatro grandes períodos: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, conhecida como sistema quadripartite francês <sup>(50)</sup>

---

<sup>(50)</sup> Construção da cultura escolar do século XIX em que a história da humanidade é apresentada de forma linear, na perspectiva européia e dividida em quatro grandes períodos: Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. A esse respeito vide Fonseca- 1995, p. 50.





E de novo voltamos ao questionamento: seria esse instrumento fruto de uma tradição que se estabeleceu no ensino de história a ser superada diante da renovação historiográfica, ou existiriam outras razões que justificariam seu uso?

Na unidade 2 faz-se uma apresentação das diferentes nações indígenas existentes no Brasil e da luta que travaram com os europeus, tendo como uma das temáticas centrais “O desencontro entre culturas”. Ao final desta unidade, na seção “Para conhecer mais”, abordam-se conflitos existentes entre povos em outros tempos e espaços. Inicia-se pela América espanhola, no mesmo momento, remetendo em seguida para Timor Leste, África (tutsi X hutus), Oriente Médio (curdos), Europa (antiga Iugoslávia).

Na unidade três observa-se a apresentação de temáticas já bastante sedimentadas pela literatura escolar relativas ao período colonial brasileiro como: pacto colonial, o engenho, a mineração, a pecuária, as conjurações mineira e baiana.

Na última unidade faz-se uma discussão sobre a escravidão, comparando-se o momento histórico atual com América colonial e a antigüidade, em que se privilegia a sociedade romana. Os movimentos de resistência são vistos no último capítulo, sendo estes abordados não só em sua dimensão política, como o *apartheid*, mas também na cultural, como manifesto na religiosidade dos escravos africanos.

O volume de 7ª série rompe mais claramente com a ordenação cronológica em sua unidade inicial, que é a maior das três. A partir do tema “terra e propriedade”, discutem-se o conceito de posse e propriedade no capítulo 1, para em seguida abordar essa temática nas sociedades: romana, medieval européia, capitalista, socialista, além de se fazer referência a comunidades quilombolas e a alguns povos indígenas do Brasil. Cabe esclarecer que se busca contextualizar as sociedades citadas na seção painel, assim, conteúdos tradicionais de outras séries são aqui apresentados, como: a história de Roma, que tradicionalmente aparece na 5ª série; a Idade Média, que aparece na 6ª série,

assim como a crise do feudalismo e o surgimento do capitalismo; as revoluções socialistas do século XX, conteúdo de 8ª série.

A unidade 2 traz como subtema “religiosidade e política”. Os conceitos de Estado, nação e política são abordados no capítulo inicial, tendo como conteúdo histórico privilegiado o da formação das monarquias absolutistas européias, que constitui assunto da 6ª série pelo programa hegemônico, assim como o da reforma religiosa, assunto constante no capítulo seguinte. A Revolução Inglesa encerra essa unidade, sendo conteúdo histórico que consta também no programa de História Integrada para essa série, assim como o do processo de independência política da América Latina e o período monárquico brasileiro, que aparecem a seguir na terceira e última unidade, que traz como subtema “terra, política e protesto no Brasil”. No último capítulo apresenta-se como conteúdo histórico Canudos e Contestado, que normalmente é visto na 8ª série.

O volume de 8ª série tem como tema geral “o mundo dos cidadãos”, que é abordado em quatro unidades que apresentam, respectivamente, os seguintes subtemas: o mundo moderno: os cidadãos e os excluídos; política, revoluções e cidadania no mundo moderno; a reinvenção do Brasil: a república, as oligarquias e o movimento operário; autoritarismo e democracia. Na primeira unidade parte-se da discussão do conceito de globalização e suas conseqüências sociais no contexto do mundo contemporâneo para em seguida, no capítulo 2, abordar a Revolução Industrial e o surgimento do sistema fabril. Assunto que na historiografia escolar hegemônica é abordado na 7ª série. Fecha-se essa unidade com o conteúdo da industrialização do Brasil, em que se parte dos entraves a realização desta no período colonial e situa-se o seu surgimento no período monárquico, mais exatamente no 2º reinado, com a abolição da escravidão, a imigração e a economia cafeeira. Assuntos esses também pertinentes à 7ª série no programa citado.

Na segunda unidade aborda-se a Revolução Francesa, o iluminismo, a Independência dos EUA, conjurações no Brasil, a independência do Haiti, as idéias liberais, o período napoleônico, os movimentos liberais e socialistas europeus no século XIX, o liberalismo no Brasil, todos pertinentes ao programa de 7ª série na História Integrada.

A terceira unidade aborda o período do fim do império brasileiro, trazendo temas ainda pertinentes ao programa citado de 7ª série, como a Guerra do Paraguai, o fim da

escravidão. Em seguida, a partir ainda do primeiro capítulo da terceira unidade e indo até a quarta e última unidade, elencam-se conteúdos que se adéquam ao programa hegemônico de 8ª série, como: a República Velha, a Revolução de 1930, a Revolta da Vacina, o Tenentismo e a Coluna Prestes, o movimento operário, as guerras mundiais, o nazi-fascismo, a Guerra Fria, a Descolonização, a era Vargas, o golpe de 1964, a abertura política, a campanha das Diretas-já.

Como se pode perceber, os fatos históricos selecionados para cada série, grosso modo, coincidem com os do programa hegemônico nas coleções didáticas. Teria sido uma estratégia dos autores para facilitar sua aceitação pelos docentes?

#### A avaliação dos pareceristas do PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985 <sup>(51)</sup> com a finalidade de distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), instância de planejamento e normatização do programa, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que desempenha funções administrativas e de execução, que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras.

A cada três anos as escolas realizam suas escolhas e, desde 1996, são realizadas avaliações de cada coleção, sendo produzido um Guia de Livros Didáticos, que o PNLD disponibiliza para os docentes. No ano de 2005, por exemplo, (A esse respeito vide Miranda, 2004) foram inscritas para serem avaliadas 29 coleções, sendo que sete foram excluídas por apresentarem erros considerados graves pelo edital, como de informação ou conceituais, desatualizações graves, inadequações notáveis entre a proposta metodológica explicitada e sua efetivação na obra, preconceitos, discriminações, etc. A

---

<sup>51</sup> “Marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD. A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha”. Miranda, 2004, p. 12)

média geral alcançada pelas 22 obras restantes foi alta, passando de 7,0. Para se chegar a essa nota os pareceristas adotaram como itens relevantes a serem avaliados a Metodologia da Aprendizagem (30 pontos), a Metodologia da História (30 pontos), a Construção da Cidadania (15 pontos), o Manual do Professor (15 pontos) e os Aspectos Editoriais (10 pontos). Dentre os aspectos avaliados ressaltam-se os da Metodologia da Aprendizagem e da História, que receberam a maior pontuação e que são considerados pelos pareceristas como definidores de uma obra.

No Guia de Livros Didáticos de 2005 é feita uma análise das coleções didáticas aprovadas, de acordo com critérios onde se destacam, conforme dissemos, os da metodologia da aprendizagem e da História. A partir dos critérios adotados fez-se uma classificação que, como toda classificação, é arbitrária e provisória, tendo isso sido assumido pelos próprios autores. Acredito, entretanto, ser importante apresentá-la, pois ela nos ajudará a entender melhor as características da coleção temática no quadro geral das coleções didáticas de História adotadas nas escolas públicas do país.

Em termos da metodologia da aprendizagem, os autores do guia 2005 identificam dois paradigmas principais, o **tradicional**, que responde por 67,9% das obras produzidas e o **cognitivista** (32,1%). No primeiro encontram-se obras em que se prioriza o “como ensinar”, numa perspectiva de transmissão vertical de conteúdos e no segundo aquelas que priorizam o saber prévio do aluno, valorizando a problematização e o “como aprender”. Ainda nesse quesito verifica-se a visão de História prevalente nas obras. São identificados três paradigmas: **Perspectiva Informativa** (65,5%), **Visão Procedimental** (6,9%) e **Perspectiva Global** (27,6%). No primeiro prioriza-se a narrativa acontecimental do passado, que se sobrepõe aos aspectos relacionados à construção do conhecimento; no segundo valorizam-se os aspectos relacionados à produção do conhecimento e ao fazer do historiador; no terceiro busca-se articular as duas dimensões, isto é, não se abre mão da informação histórica, mas se explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, através da problematização das fontes e da compreensão da provisoriedade da explicação histórica.

Quanto a Metodologia da História, em termos da organização programática das coleções, são identificados três paradigmas centrais: **História Integrada** (75,9%), **Identidade Nacional** (6,9%) e **Temático** (17,2%). O primeiro enfatiza a compreensão do

processo histórico global, adota uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, a partir da evolução européia. A partir dela agregam-se as demais sociedades não européias pelo viés cronológico; no segundo os conteúdos de História do Brasil são apresentados nas 5ª e 6ª séries, sendo sucedidos, nas séries seguintes pelos conteúdos de história geral numa abordagem de tempo também cronológica; na temática busca-se romper com a linearidade do tempo cronológico e apresenta temáticas e perspectivas variadas de acordo com as coleções. Foi o grupo que mais cresceu em relação ao PNLD 2002.

#### Sobre a coleção História Temática

Como não poderia ser diferente, das duzentas e trinta e duas páginas do Guia de Livros Didáticos, a esmagadora maioria, cento e noventa e duas, foi dedicada às resenhas das obras aprovadas. Em termos programáticos, 17% das obras foram classificadas como temáticas. Segundo os pareceristas, conforme dito anteriormente, esse foi o grupo que apresentou maior índice de crescimento desde o PNLD de 2002. Sendo também o que no Guia de Livros Didáticos de 2011 (divulgado em 2010) praticamente desapareceu, ficando restrito a apenas uma única coleção, justamente a que estamos analisando. O que explica esse aparente fracasso ao final da década de 2010 de uma proposta tida como renovadora e que teve uma boa expansão em seu início? Acreditamos que, dentre os possíveis fatores, destaca-se o dos desafios enfrentados pelos docentes em sua apropriação, que é o propósito de nossa pesquisa.

Diferentemente do ocorrido em anos anteriores em que se atribuíam estrelinhas, não foi utilizado nenhum tipo de indicação de uma ordem classificatória. Em poucas páginas e numa linguagem bastante acessível fez-se a apresentação de cada obra. Foram expostos os títulos de cada unidade dos volumes da coleção e realizada uma análise crítica, que tomou por base os critérios adotados: metodologia da aprendizagem, metodologia da História, cidadania, manual pedagógico e edição.

Sobre a abordagem temática, que constitui o cerne da coleção, foi dito que apesar de propiciar pontes mais fáceis entre o passado e a realidade cotidiana do aluno, corre-se o risco deste ficar perdido por conta da ausência da cronologia, já que os temas nem sempre aparecem articulados em termos de uma sequência temporal. Assim, um dos

grandes desafios a ser enfrentado pelos docentes na adoção dessa proposta, segundo os avaliadores, será o de fornecer aos alunos subsídios para lidar com a questão temporal em suas múltiplas categorias, principalmente em termos da sucessão e simultaneidade.

Foi dito tratar-se de uma obra inovadora, tanto a nível da incorporação da renovação historiográfica presente nas pesquisas mais recentes, quanto pelo fato de adotar uma preocupação com a aprendizagem significativa dos conceitos históricos. Essa é uma marca dessa coleção.

“A originalidade desta coleção está em sua abordagem temática associada a uma grande preocupação com a aprendizagem efetiva e significativa dos conceitos históricos. Tanto no texto quanto nas atividades, são estabelecidas pontes com a realidade imediata e com situações cotidianas do aluno. Em virtude de seu recorte temático, a obra apresenta alto grau de incorporação da renovação historiográfica derivada de pesquisas mais recentes”. (Guia de Livros Didáticos, 2005, p. 106)

Em termos da metodologia da aprendizagem esse compromisso se explicita na proposta de atividades em que o aluno é estimulado a apresentar o seu ponto de vista, ou seja, a explicitar o conhecimento prévio. O docente também é estimulado a assumir uma postura ativa, no sentido de problematizar o conteúdo e permitir que os saberes escolares sejam apropriados de maneira significativa pelo aluno. Segundo os avaliadores “valorizam-se assim, o debate, a troca de idéias, a problematização do passado, o trabalho com documentos, a valorização das atividades e a atenção especial ao processo de avaliação. O texto didático é visto como instrumento auxiliar na prática pedagógica e como uma das possibilidades para o professor conduzir o processo de ensino”. Questiona-se o fato, que já assinalamos anteriormente, de que não haja uma explicitação mais clara dos referenciais teóricos da metodologia de ensino-aprendizagem adotada.

O conhecimento histórico é visto como um saber em permanente processo de construção/reconstrução. Nesse sentido são apresentadas atividades em que o aluno é estimulado a fazer leituras de documentos históricos escritos ou imagéticos, são apresentados diferentes pontos de vista acerca de um mesmo fato histórico, a

abordagem temática permite a construção de categorias e conceitos históricos, estimula comparações no tempo e espaço, e rompe com a linearidade cronológica.

Não há, entretanto, uma indicação clara da orientação teórica adotada, além disso, alguns processos históricos são apresentados de forma simplificada o que pode dificultar sua compreensão pelo aluno.

Destaca-se a construção do conceito de cidadania, que aparece ao longo dos temas elencados em todos os volumes e em especial no de 8ª série, inteiramente dedicado a essa discussão. Além desse item, os avaliadores elogiaram a edição, considerando-a bem cuidada e o Manual do professor. Sobre ele foi dito que “é detalhado e bem elaborado. Nele são explicitadas formas de condução do trabalho na perspectiva da história temática. o processo de avaliação é discutido, embora não se indiquem meios para sua concretização”. Essa constatação é importante porque, conforme veremos no depoimento dos docentes, a questão da avaliação constitui um item importante em suas falas. E, embora haja coerência, tanto no nível da proposta de ensino-aprendizagem, quanto da concepção de avaliação presentes no Manual Pedagógico e sua execução na coleção, há uma carência em termos da explicitação das suas bases teóricas. Sendo que, no caso do processo de avaliação, não são indicados meios para a sua concretização.

### **III- OS PROFESSORES FRENTE À PROPOSTA TEMÁTICA DE ENSINO**

Pelo que foi visto nos capítulos anteriores, nos posicionamos no campo curricular e, nesse, mais especificamente, no de ensino de História. Dada a amplitude desses campos, fizemos um recorte ao assumirmos como pressuposto a existência, no âmbito da circulação de saberes no processo de ensino-aprendizagem, de um conhecimento escolar. Aproximamo-nos, assim, de autores como Monteiro (2002), Gabriel (2003), Lopes (1999), Sacristán (2000), Chevallard (1991), Forquin (1992), Moreira (1997) etc. e, em termos de um *lócus* específico de pesquisa e de estudos curriculares em nosso país,

do NEC (Núcleo de Estudos de Currículo) estabelecido na Faculdade da Educação da UFRJ.

Investigaremos os desafios enfrentados por docentes de História ao fazerem uso de uma coleção didática de base temática, em que os autores fizeram uma transposição didática, na esfera que Chevallard denomina de noosfera<sup>(52)</sup>.

Considerando tratar-se de uma transposição didática iniciada na noosfera, de que maneira ela foi apropriada pelos docentes, no que Chevallard chama de transposição didática interna? Se, como diz aquele autor, existe uma distância epistemológica entre os saberes acadêmicos e os conteúdos de ensino, daí afirmar que ocorre uma transformação, uma transposição<sup>(53)</sup>, que deve ser investigada, investigarei esse processo tomando como objeto a tematização de conteúdos históricos.

Mais precisamente, busco compreender os desafios enfrentados pelos docentes nesse processo. Assim, tomei como pergunta de partida na construção das categorias de análise a questão: Que constrangimentos enfrentaram os docentes ao utilizarem uma proposta temática de ensino de História? Considerando o que diz Forquin (1992, p.33), sobre a existência de constrangimentos de ordem didática e institucional a serem observados no processo de transposição, investigaremos os mesmos a partir do depoimento de cinco professores de História.

### **III.1- Sobre a metodologia de pesquisa e os instrumentos de investigação**

Dadas as características teórico-metodológicas de nossa pesquisa, que lida com o universo da prática, das motivações e intenções de sujeitos sociais, que não constituem, portanto, fatores mensuráveis ou mesmo “observáveis” de forma precisa, nos situamos no que a literatura especializada define como pesquisa qualitativa.

---

<sup>52</sup> De acordo com a teoria da transposição didática, trata-se da esfera formada pelos agentes que transformam os saberes selecionados para o ensino em saber a ser ensinado, em que os autores de livros didáticos tomam parte. Vide segunda seção do capítulo I.

<sup>53</sup> Sobre o conceito de transposição dado por Chevallard, vide seção 2 do capítulo I



“...nas ciências humanas e sociais, que envolvem seres humanos e relações complexas, é importante pesquisar **intenções, motivações**, representações sociais, preconceitos, ideologias e outros fatores que **não são “mensuráveis”** ou mesmo “observáveis” de forma direta e precisa” (Santos, 2004, p.35, grifo nosso).

As pesquisas qualitativas em ciências sociais surgiram no final do séc. XIX, muito em função da necessidade de atendimento a especificidade desse campo de conhecimento que lida com a ação humana e sua imprevisibilidade. Novos critérios para a análise são criados. No lugar da validade, a plausibilidade, da fidedignidade a credibilidade, da generalização a transferência.

A tensão que, durante algum tempo, opôs as pesquisas qualitativas às quantitativas dá lugar atualmente ao entendimento da possibilidade do pesquisador lançar mão da que mais se adequa à temática e ao objeto de seu trabalho. A desconfiança em relação às pesquisas qualitativas fez com que fossem criados critérios mínimos de qualidade que orientam pesquisadores e avaliadores, entre os quais destacamos: relevância científica e social da pesquisa, um objeto bem definido, objetivos e questões claramente formuladas, metodologia adequada aos objetivos e procedimentos metodológicos descritos.

Em termos de procedimentos metodológicos adotamos o uso de entrevistas, por considerarmos ser o mais adequado em função das características de nossa pesquisa. Avaliamos, nesse caso, o que disse Duarte (2004):

“Entrevistas são fundamentais quando se precisa e deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e **levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se**

**estabelecem no interior daquele grupo**, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados”. (p. 215, grifo nosso)

Ainda de acordo com o rigor científico, buscamos encontrar, a partir dos indícios obtidos nas entrevistas, regularidades, relações capazes de organizar e dar sentido aos dados, conforme veremos na seção 4.

Cabe ainda esclarecer que, além de entrevistas, lançamos mão de pesquisas bibliográficas. Considerando que os docentes viveram a experiência de trabalhar com a tematização de conteúdos históricos através de uma coleção didática, que também se encontra presente nos PCNs, analisamos esses dois documentos no capítulo II e discutimos a tematização no ensino em sua relação com a formulada no nível historiográfico. De acordo com a teoria de Chevallard (1991), os dois documentos configuram uma transposição didática iniciada, denominada externa, ao que se segue a interna, realizada pelos docentes ao fazerem uso dos mesmos na elaboração de seus planejamentos de aula.

Antes de passarmos a apresentação das categorias, e análise dos dados, faremos uma breve exposição sobre a escola e os professores entrevistados.

### **III.2- Sobre o espaço e os sujeitos da pesquisa**

A escola

A opção por essa escola deu-se pelo fato de nela trabalharmos quando da escolha dos livros didáticos de base temática pelos professores de História, no ano de 2001. Chegamos a pensar em investigar outras escolas, mas não conseguimos identificar outra que tivesse lançado mão dessa coleção.

A escola possui 12 salas de aula, que comportam 12 turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Funciona em regime de 3 turnos e possui um total de 1.260 alunos. Está situada no município de Duque de Caxias, considerado na segunda metade do século XX, um dos lugares mais violentos do país. Atualmente aquele município goza da

fama de ser um dos mais ricos, graças, em grande medida, ao pólo petroquímico da Refinaria de Duque de Caxias (REDUC).

Assim como os demais municípios que compõem a Baixada Fluminense, apresenta problemas relacionados ao saneamento básico. Isso fica visível nos bairros que circundam a rodovia Rio-Magé, onde se localiza a escola em que se deu a pesquisa. Em grande parte sem esgoto, com valões a céu aberto e ruas sem calçamento, que viram um mar de lama em dias de chuva.

Mais recentemente várias ruas da parte central desses bairros periféricos foram asfaltadas. É o caso do bairro de Jardim Anhangá, onde fica a escola em questão, situada bem próxima à praça, que normalmente constitui o espaço principal de sociabilidade dessas comunidades.

Os alunos são oriundos de camada popular, em grande medida filhos de operários, subempregados, trabalhadores do setor de serviços e informal da economia. Infelizmente, uma parte desses alunos vive situações de sofrimento em função de graves problemas sociais que atingem suas famílias, como desemprego, prostituição, criminalidade. Nesse caso destaca-se o consumo e o comércio de drogas, sendo do conhecimento geral a participação de inúmeros alunos no tráfico de entorpecentes, em que pese o fato de serem menores de idade.

A escola possui dois andares interligados por uma rampa de acesso externa; possui uma quadra coberta, afastada do corpo principal da escola, entre as quais se situa um pátio, que possui alguns bancos de cimento e árvores de pequeno porte. A parte da frente era cercada por uma tela, por ocasião da entrevista, que, em função da insegurança, foi substituída mais recentemente por um muro de alvenaria.

O refeitório, assim como algumas salas de aula, a secretaria, a cantina, a sala dos professores e da orientação educacional e pedagógica situam-se no andar térreo, sendo que, no superior, localizam-se a maioria das salas de aula e a sala de leitura, que possui um bom acervo de livros e era adaptada para funcionar como sala de vídeo.

O prédio da escola é relativamente novo, tendo sido inaugurada no ano de 2000. Apesar disso, apresenta inúmeros problemas. Devido à cobertura de metal, que circunda e protege das intempéries do tempo as janelas do andar superior, o calor se torna insuportável nos dias de verão, o que é agravado pela má circulação de ar, em função da

disposição das salas ao longo de um grande corredor, e das janelas serem do tipo basculante; a sala de vídeo é improvisada; não possui um auditório, sendo utilizado para reuniões maiores, o espaço da quadra; a direção, mais recentemente, em função da necessidade de ampliar o número de salas de aula, improvisou uma sala ao lado do refeitório, para onde deslocou a sala de leitura.

Achamos importante descrever o espaço em que se realizou nossa pesquisa e constatar que através da leitura do mesmo pode-se perceber o jogo de poder ali presente. Como diz Frago:

“Foi, efetivamente, dentro da história da escola como realidade social e material, como cultura específica, que a questão do espaço e do tempo escolares adquiriu importância nos últimos anos. Dentro de uma história da escola como instituição social e cultural atenta à micropolítica e à organização interna da mesma, em que a reconstrução arqueológica adquire sentido não pela mera recompilação ou enumeração de objetos- uma tarefa necessária, mas insuficiente-, mas pela sua integração num esquema explicativo que interpreta e dá sentido à realidade assim reconstruída. Uma história que requer... o recurso a outras fontes até agora menos utilizadas, como autobiografias e diários, os relatórios das visitas de inspeção, **as descrições do edifício, das salas de aula** ou da vida escolar em geral, as memórias dos arquitetos...”. (2001, p. 13, grifo nosso)

Pelo viés historiográfico o autor deixa claro que a arquitetura do prédio escolar permite que se compreenda a micropolítica ali presente. Constatamos isso pela inexistência de espaços importantes para uma escola moderna, como o auditório, a sala de vídeo, o que obriga a improvisações que marcam o cotidiano escolar. A simples consulta, quando da construção, aos sujeitos que a utilizavam cotidianamente, teria mitigado esse problema.

A relação autoritária presente na história da arquitetura do prédio escolar manifesta-se também na gestão que, conforme veremos adiante, influi no processo de didatização realizado pelos docentes, que é o aspecto que nos interessa nesse trabalho.

## Sobre os sujeitos da pesquisa

De acordo com Duarte (2004, p.219), pesquisas que fazem uso de entrevistas devem sempre explicitar os critérios usados para a seleção dos entrevistados, como se deram as situações de contato, assim como fornecer um quadro descritivo dos informantes. É o que faremos nessa seção.

O contato inicial foi facilitado pelo fato de termos trabalhado na referida escola de 2000 até 2005, quando entrei de licença por conta do curso de mestrado, que então fazia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Era nossa intenção reunir os professores num único momento, o que se mostrou impossível, em função da disponibilidade de horário dos mesmos.

A escola apresentava um total de nove professores de História, quando da realização da entrevista: a primeira no dia 6 de junho de 2006 e a segunda no dia 15 de junho de 2006. A primeira teve a duração de 1 hora e trinta e seis minutos e contou com a participação de três professores, enquanto que a segunda durou 58 minutos e dela participaram dois docentes. Daquele total de professores, quatro haviam ingressado na escola no ano da realização da pesquisa e, intencionalmente, os mesclamos com os veteranos, quando da composição dos grupos a serem entrevistados. Consideramos que essa composição geraria discussões mais enriquecedoras, dada a experiência acumulada por alguns no dia-a-dia da escola diante de professores recém chegados e, que, por conseguinte, provavelmente, trariam discussões mais recentes do campo acadêmico. Infelizmente não foi possível contar com todos os professores. Um, devido a ter se aposentado, dois novatos e um veterano, em função da incompatibilidade de horário para a realização da entrevista.

Assim, da primeira entrevista participaram os professores Valquiria, Roberto e Chaves (<sup>54</sup>). Este último, embora fazendo parte dos recém chegados, já contava com 6 anos de experiência profissional quando do ingresso na escola no ano de 2005 e tinha acabado de concluir o curso de mestrado em História Literária na UNICAMP. Os dois outros já

---

<sup>54</sup> Cabe esclarecer que, de acordo com a exigência do sigilo de informações, característico do trabalho acadêmico, atribuímos nomes fictícios aos docentes.

eram professores lotados na escola há mais de cinco anos, sendo que Valquíria possuía 19 anos de exercício do magistério e Roberto 7 anos, naquele momento. Da segunda entrevista participaram os professores Álvares e Marcia. Esta possuía 7 anos de exercício no magistério, sendo que 6 na rede municipal de Duque de Caxias, quando da pesquisa, enquanto que Álvares tinha acabado de ingressar na escola naquele ano.

Preparamos um roteiro (anexo 1) com algumas questões centrais para guiar a discussão, mas deixamos que os entrevistados tivessem a liberdade de se posicionar utilizando o tempo que quisessem. A idéia era gerar um diálogo entre os participantes sobre como viveram a experiência de trabalhar com uma coleção didática de base temática. Para evitar a perda da fala, distribuimos três MP3 entre diferentes pontos da sala de aula. Era nossa intenção filmar esse momento, mas em função de problemas técnicos não foi possível fazê-lo. A utilização desse quantitativo de instrumentos de gravação se mostrou bastante útil, pois, em função do ruído produzido pelos alunos num dia normal de aula, somente se tornou audível o aparelho situado mais próximo de quem falava (<sup>55</sup>).

Conforme o planejado a entrevista transcorreu num ambiente descontraído em que cada um manifestou seu ponto de vista acerca da temática. A realização no espaço escolar facilitou o encontro só que dificultou a transcrição, já que os ruídos foram muitos e algumas palavras se tornaram inaudíveis.

Acredito que a entrevista tenha se constituído numa troca proveitosa para os sujeitos participantes: o pesquisador e os entrevistados. O primeiro, pelas questões óbvias da obtenção dos dados da pesquisa; os segundos, em função de ter sido aquele um dos raros momentos em que pararam para pensar coletivamente sobre o ensino de História e o uso de temas.

---

<sup>55</sup> As duas gravações foram realizadas no ano de 2006, quando participava do programa de mestrado da Universidade Federal Fluminense e que não concluí. Como esse material se mostrou bastante rico, ao retomar a mesma pesquisa no programa de mestrado da UFRJ, no ano de 2009, considerei, juntamente com minha orientadora e a banca que examinou o projeto de pesquisa que o mesmo poderia ser aproveitado.

No encerramento desta seção, exibimos um quadro descritivo dos informantes, que foi elaborado a partir de um questionário (anexo 2). Priorizamos nele a formação inicial e continuada, além da experiência profissional que, segundo Tardif (2002), são constituintes fundamentais da base de saberes dos docentes.

**TABELA 1 - SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES**

Professor / Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Experiência		Profissional	
	Graduação : Universidade AMJ	Pós- Graduação Instituição/ano	Tempo de Graduado	Tempo de Magistério	Docência na rede de Caxias	Número de escolas em que trabalha
<b>Marcia/38</b>	<b>Gama Filho 1994</b>	Especialização em: - Didática do Ensino Superior - Estácio - 1995 -História do Séc. xx - Candido Mendes - 2001 -Tecnologia Educacional Candido Mendes - 2009	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
<b>Chaves/36</b>	<b>UFF 2000</b>	Mestrado em História Literária Unicamp - 2006	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Valquíria/44</b>	<b>Santa Ursula 1987</b>	Mestrado em Educação - UFF 2003	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Roberto/44</b>	<b>Fauhpe 1993</b>	Especialização em: - Relações Internacionais UERJ - 1996 - Tecnologia Educacional Cândido Mendes - 2010	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>Álvares/27</b>	<b>UFF 2005</b>	Especialização em: História do Brasil UCAM - 2006	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Há de se ressaltar sobre a formação dos docentes da rede municipal de Duque de Caxias, que, em função do plano de carreira (<sup>56</sup>) e de salários mais atraentes, do que o de outras redes públicas do ensino básico e de escolas particulares, o concurso de admissão tem-se mostrado disputadíssimo e, portanto, bastante seletivo. O que tem contribuído, principalmente nos últimos concursos, para o ingresso de professores com uma boa formação acadêmica.

### III.3- análise das entrevistas

Diante de duas horas e meia de gravação, que resultaram em quarenta e três páginas de entrevistas transcritas, pairou a dúvida: por onde começar? Fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos, criando a seguir unidades de significação, para posterior trabalho de análise, seria um caminho promissor e aconselhado pela literatura especializada. Resolvemos, no entanto, iniciar por um caminho alternativo, o recorte temático. Dada a premência do tempo este me pareceu um caminho lógico e que não compromete o rigor do trabalho científico, pois, como diz Duarte “no que diz respeito à interpretação de entrevistas abertas ou semi-estruturadas, análises temáticas podem ser um recurso que *encurta o caminho* do pesquisador... Nesse caso, pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa” (2004, p. 222).

Inicialmente, identificamos na fala dos informantes, e separamos para posterior análise, todo tipo de constrangimento pertinente ao uso da proposta temática. Ao todo foram relacionadas 73 passagens em que isso foi verificado. De acordo com os objetivos

---

(<sup>56</sup>) O Plano de Carreira foi criado pela lei 1070 de 19 de setembro de 1991. Este se encontra a disposição na SME/Caxias.



traçados em nossa pesquisa e o olhar orientado pelas leituras realizadas, dividimos os desafios em dois grupos: os pertinentes ao plano institucional (Forquin, 1993) e os mais diretamente ligados ao plano cognitivo. Percebemos, no entanto, a existência de um terceiro tipo de constrangimento que, embora relacionado aos anteriores, se mostrava como algo singular e recorrente na fala dos entrevistados: a interação professor/aluno. Em função, entretanto, da premência do tempo, optamos pela análise desse material em outra oportunidade.

Após a identificação dos dados, demos início ao processo de análise mais minuciosa, em que buscamos as possíveis relações, contradições, na fala dos entrevistados, e procedemos a criação de agrupamentos por similitude. O passo seguinte, que de certa forma já se apresentava no anterior, foi o de realizar inferências, guiado pela teoria. Digo que esses dois momentos se confundem, pois consideramos que não é dada ao pesquisador a possibilidade de se isolar da teoria, fazendo com que a teorização venha a emergir tão somente da análise dos dados. Como diz Mazotti (2001), analisando a abordagem da teoria de acordo com distintos paradigmas:

“Os construcionistas sociais, por exemplo, defendem a não utilização de teoria a priori, preferindo que a teorização surja da análise dos dados. Argumentam que, dada a natureza idiográfica e holística dos fenômenos sociais, nenhuma teoria previamente selecionada é capaz de dar conta dos significados dessa realidade tanto do ponto de vista específico como global.... já os pós-positivistas, e também **muitos teóricos críticos, valorizam a utilização da teoria para a formulação de hipóteses e para a identificação de categorias de análise.** Argumentam que dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente, e, nesse caso, é preferível torná-la pública. Alertam , ainda, que a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados freqüentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação”. (p. 3- grifo nosso)

Mantendo-nos coerentes com a opção crítica, assumida ao longo de todo o trabalho, adotamos os procedimentos que se coadunam com a mesma. Nesse sentido, após a

identificação e análise dos constrangimentos observados na fala dos entrevistados, os separamos em grupos, conforme dito anteriormente, constituintes das categorias de análise, como se observa no quadro, que segue mais adiante.

A divisão dos desafios em dois grandes grupos: os institucionais e da ordem da transformação dos saberes, teve em Forquin, um dos inspiradores, conforme pode ser visto na parte final da 2ª seção do capítulo II. Na apropriação de uma base teórica que nos permitisse analisar o segundo grupo, lançamos mão da teoria da transposição didática, conforme apresentada na segunda seção do capítulo I.

A partir do depoimento dos professores, foram identificados cinco tipos diferentes de desafios institucionais, a saber: o prédio escolar e seus recursos tecnológicos, distribuição dos tempos de aula, falta de tempo de planejamento e de estudo em conjunto, controle da aprendizagem feito pela SME, multiplicidade de séries recebidas pelos docentes num mesmo ano.

Quanto aos desafios relativos ao processo de transformação dos saberes, utilizamos as categorias propostas por Chevallard, mas optamos por operar com os processos de dessincretização, programabilidade e de controle social de aprendizagem. Consideramos os mesmos os mais pertinentes para a análise dos desafios enfrentados pelos docentes no nível da seleção e mobilização dos saberes de acordo com a lógica temática, tendo em vista que os mesmos relacionam-se diretamente com a questão da organização dos conteúdos tão cara ao processo de tematização.

#### I- Classificação dos desafios enfrentados pelos docentes no processo de didatização <sup>(57)</sup>

---

<sup>57</sup> Nessa tabela, que envolve os desafios de ordem institucional e o dos processos de transformação dos saberes, os números 003 e 006 constituem a codificação no mp3, respectivamente, das gravações 1 e 2; e a quantidade que segue cada um dos itens refere-se à frequência identificada no depoimento dos professores.

### I .1- Desafios de ordem institucional

TIPO	grav. 1 (003)	grav. 2 (006)	total
1-Prédio escolar e seus recursos tecnológicos	03	04	07
2- Distribuição dos tempos de aula	01	00	01
3- Falta de tempo de planejamento e de estudo em conjunto	06	02	08
4- Controle da aprendizagem feito pela SME	04	00	04
5- Múltiplas séries a lecionar num mesmo ano	00	01	01

### I .2- Desafios dos processos de transformação dos saberes

#### 1- Dessincretização

Gravação 1 (003)- 8      Gravação 2 (003)- 7      total de 15

#### 2- Programabilidade-

Gravação 1 (003)- 3      Gravação 2 (006)- 1      total de 4

#### 3-Controle social de aprendizagem-

Gravação 1 (003)- 5      Gravação 2 (006)- 2      total de 7

Na leitura dos dados contidos nessa tabela algumas questões me ocorreram: Qual o peso dos desafios que apareceram com mais frequência diante dos demais? De que maneira o contexto escolar condicionou o trabalho docente?

Dado o universo de informantes, composto por cinco professores, que se adequa aos princípios epistemológicos das pesquisas qualitativas, abordadas teoricamente, anteriormente, em que a quantidade não constitui o fator preponderante de análise, não fizemos, a priori, distinção entre os desafios que foram citados uma única vez dos demais. Nesse sentido, reunimos no quadro anterior as categorias de análise criadas na interação dos dados da empiria e da teoria.

Ainda pensando sobre a validade da construção de categorias a partir do depoimento de tão poucos informantes, que poderia nos levar a pensar tratar-se do caso isolado de uma escola e ainda mais especificamente da subjetividade dos informantes que a experienciaram, consideramos relevante o que diz Duarte:

“Tomar depoimentos como fonte de investigação implica **extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva**, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participou...” (Duarte, 2004, p. 219- grifo nosso)

Em nossa pesquisa consideramos que, ao lançarem mão do uso de temas no ensino da matéria, dando início a um processo de didatização diferente da ordenação cronológica, os docentes lidaram com situações específicas do seu contexto de trabalho. Em nossa avaliação não há como pensar a tematização em si, isolada das condições materiais, institucionais, da clientela, da gestão escolar. Ao mobilizarem essa proposta de ordenação de conteúdos, sugerida na coleção didática, tiveram necessariamente de fazê-lo considerando todos esses fatores. É diferente, pois, uma experiência temática feita num colégio de aplicação do realizado numa escola da rede pública de ensino. As prováveis semelhanças e distinções interinstitucionais, advindas do uso da proposta

temática no ensino de História, requerem pesquisas de maior envergadura, que cruzem os dados de redes e escolas com características distintas, como as que citamos.

#### **III.4- Teorização dos desafios enfrentados pelos docentes no processo de didatização**

Nessa seção mobilizamos as categorias criadas para/na análise das entrevistas, buscando na fala dos informantes contradições, similitudes, que nos permitissem realizar inferências, utilizando diferentes autores e teorias, dialogando com os mesmos, mas com um toque de originalidade em função de nossa história de vida. Como diz Ludke (1986):

“ A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. **Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros**”. (p. 49, grifo nosso)

Como se pode verificar na tabela anterior, dividimos os desafios identificados nas entrevistas em dois agrupamentos distintos: os de ordem institucional e os relacionados aos processos de mudança por que passam os saberes selecionados para o ensino para se tornarem ensináveis.

Esses fatores somente se dissociam para efeito de investigação, na medida em que o docente, diante do desafio de reelaborar determinados conteúdos para efeito do ensino,

o faz simultaneamente realizando a leitura do contexto institucional de trabalho e a interação com os alunos. Como diz Tardif (2005, p.55), “a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares”.

Ainda sobre esses desafios e o diálogo necessário com os autores, citamos Forquin (1992, p.33), para quem “a exposição didática, à diferença da exposição teórica, deve levar em conta não apenas o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social... Acrescentemos enfim os imperativos propriamente institucionais, aqueles que decorrem da natureza do contexto institucional no qual se desenrolam as aprendizagens”.

Ao centralizar suas análises no aspecto epistemológico, buscando compreender os processos por que passa o saber científico para se tornar objeto de ensino, Chevallard, não aborda diretamente os constrangimentos vivenciados pelos docentes na chamada transposição interna.

Inicialmente pensávamos em analisar as transformações sofridas pelo conhecimento histórico na noosfera (em nosso trabalho esse momento se apresenta na coleção didática adotada) ao ser tematizado, no que Chevallard chamou de transposição didática externa (<sup>58</sup>), para em seguida verificar os desafios enfrentados pelos docentes em sua apropriação, no processo chamado de transposição didática interna. Ao longo da pesquisa verificamos que essa abordagem implicaria em uma amplitude do campo empírico maior do que a que podíamos realizar. Teríamos, por exemplo, que entrevistar os autores da citada coleção e/ou realizar um trabalho de observação de aulas. Em função dos limites de tempo de um trabalho de mestrado, optamos por uma via menos ambiciosa e que nos permitiu concentrar o foco nos professores a partir deles próprios, limitando nosso horizonte de análise à chamada transposição didática interna e, nesse, mais especificamente, aos constrangimentos enfrentados pelos docentes.

---

<sup>58</sup> Há que se considerar, como o faz Monteiro (2009, p. 191) que o livro didático é expressão não só da transposição externa, mas também da interna, na medida em que muitos autores de coleções didáticas são ou foram professores e que as mesmas contêm explicações e exercícios.

Segundo Chevallard, o professor não faz a transposição didática, mas sim trabalha no seu domínio (<sup>59</sup>). Quando o professor produz o seu texto de saber, o processo de transposição já teve início na noosfera. Cabe ressaltar, entretanto, como afirma Monteiro, e apresentado na seção 2 do capítulo I, que devemos ter cuidado com a segmentação esquemática demais entre a transposição didática externa e a interna.

Em nossa pesquisa, lidamos com a tematização de conteúdos históricos no que é considerado, de acordo com a teoria chevallardiana, o momento da transposição didática externa, quando fizemos a análise da coleção didática e dos PCNs. Tendo em vista que o trabalho realizado pelos docentes não se fecha em si mesmo, aqueles profissionais lidaram com uma proposta temática já elaborada para o ensino pelos autores da coleção didática, cuja fundamentação científica encontra-se no movimento historiográfico denominado de Nova História.

Mesmo não sendo o responsável direto pela transposição, o professor desempenha um papel fundamental nesse processo. Assim, buscamos compreender os constrangimentos enfrentados pelos mesmos ao fazerem uso de temas no ensino da matéria. Operamos nesse caso, com o que se denomina de razão didática, segundo a qual “o ensino de um determinado saber antes de ser bom, **tem que ser simplesmente possível de ser ensinado**” (Gabriel, 2001, p. 87- grifo nosso).

A possibilidade do ensino, além de ser buscada nos processos de transformação que sofre o saber científico para se tornar ensinável (dessincretização, programabilidade, controle social da aprendizagem) tem de ser buscada também nos constrangimentos (<sup>60</sup>) de ordem institucional enfrentados pelos docentes.

#### III.4.1- constrangimentos de ordem institucional

“A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A

---

<sup>59</sup> A esse respeito vide 2ª seção do capítulo II e Gabriel 2001, p.9.

<sup>60</sup> Estamos tomando esse termo de uma forma bem ampla, enquanto fatores pertinentes à instituição escolar que condicionam o trabalho docente de didatização.

ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. Os estudos sobre como tomam decisões não consideram em muitos casos, o fato de que para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. **O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.** Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino”. (Sacristán, 2000, p. 166, grifo nosso)

Nesta seção utilizaremos a tabela, “1.1- desafios de ordem institucional”, para analisarmos como os fatores citados: o prédio escolar e seus recursos tecnológicos, a distribuição dos tempos de aula, a falta de tempo de planejamentos conjunto, o controle da aprendizagem feito pela secretaria municipal de educação, a multiplicidade de séries recebidas, interferem no processo de desenvolvimento curricular pelos docentes.

#### 1- O prédio escolar e seus recursos tecnológicos

Conforme veremos na citação abaixo, a coleção didática temática adotada estimula os docentes a fazerem uso de novas linguagens, em que se destaca o uso de imagens, tanto estáticas, quanto em movimento, de acordo, não só com a proposta pedagógica que embasa a coleção, mas também com a fundamentação historiográfica dada pela Nova História, que questiona a antiga preponderância dos documentos escritos.

“É fundamental desenvolver o interesse pelas várias formas de acesso ao conhecimento histórico e diferentes fontes e linguagens: fotografia, vídeo, pintura, textos e documentos de época. Cada uma delas exige do aluno habilidades de observação, identificação e compreensão, além da própria linguagem (forma, estética, composição do todo), para estabelecer relação entre forma e conteúdo”. (Manual Pedagógico, p. 5)



De acordo com o depoimento da professora Valquíria, percebemos que a ausência de determinados recursos materiais na escola dificulta o trabalho com as diferentes formas de linguagem sugerida pelos autores da coleção.

*“Essa proposta ela, ela precisa de uma série de adequações em torno dela, entendeu? Eu acho que essa é também uma questão. Precisa de adequações, **eu preciso de materiais ne, diversificados, material mesmo didático ne, porque você trabalha muito com imagem, enfim, com poemas... com coisas. Então, se você dispõe de vários recursos didáticos. O próprio sistema de avaliação, eu duvido que a escola onde a Cabrini e a Andréia trabalham lá em São Paulo, as autoras aqui lá num colégio particular que dizem que funciona que é uma perfeição, eu duvido que lá elas não dispõem de muito material ne, de muita interdisciplinaridade, porque isso também precisa disso ne. A quinta série então nem se fala, trabalha um monte de ciências, menos de História, menos de História, quinta série não chega na História, ela fica na pré-história, paleontologia, da genética, nisso, naquilo, mas não chega na História. Então, se você tem material disponível, se você tem uma prática interdisciplinar na escola, trabalha junto, a professora de português, a professora de artes, professor de geografia, você vai sedimentando mais nisso daqui né.** (Entrevista 1-professora Valquíria)*

A professora chega inclusive a fazer uma relação bastante interessante entre a falta de recursos tecnológicos e, portanto, da possibilidade de utilização de linguagens diversificadas e a interdisciplinaridade. Sendo a interdisciplinaridade um dos objetivos almejados pelos autores da coleção ao fazerem uso de temas na organização do conteúdo da matéria, como se pode depreender pelo trecho abaixo:

“O trabalho com temas propicia a interação com outros métodos e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. A história dialoga com a geografia, geologia, sociologia, economia, antropologia, ecologia, ética, enfim, as ciências da natureza e da sociedade além de artes e língua portuguesa, para interpretar e representar a realidade. Esse encaminhamento facilita a criação de **projetos** de trabalho que integrem as várias áreas do

conhecimento humano, de acordo com os interesses e as necessidades de cada comunidade escolar”. (Manual Pedagógico, p. 5)

Se o professor tenta superar o isolamento em que se encontra no exercício da prática de ensino (a própria constituição arquitetônica do prédio escolar, centrada numa segmentação em classes, que funcionam como células que devem atuar de forma isolada do contato com as demais não é um fator que contribui para esse isolamento?) e apostar em projetos comuns com colegas de outras disciplinas, faz-se necessária a mobilização de músicas, filmes, textos literários, textos jornalísticos, etc., os quais não constituem prioridade para os gestores escolares. Conforme foi visto neste capítulo, na seção que trata do espaço em que se realizou a pesquisa, mesmo em se tratando de uma escola nova, abdicou-se, por exemplo, da construção de uma sala específica para o uso do vídeo ou de outros espaços em que o docente pudesse realizar atividades diversificadas. A concepção do prédio escolar, portanto, ao não incitar a utilização de novos recursos tecnológicos, constituiu um desafio a mais a ser superado.

Ao planejarem suas aulas, orientados pelas sugestões contidas na coleção adotada, os professores se ressentem da falta de recursos variados como: arquivos de imagens (fotos, filmes) e de espaços na escola em que possam utilizá-los; de arquivos de som e recursos para utilizá-los; de uma xerox para a reprodução de textos.

Esses equipamentos não deveriam fazer parte do cotidiano escolar e serem incorporados de forma tão natural quanto o livro didático? A ausência dos mesmos, ou a dificuldade de acesso, constitui um desafio a ser enfrentado pelos docentes, no processo de apropriação de uma proposta curricular centrada na utilização de novas linguagens, onde se destaca o de imagens e de textos literários, jornalísticos, científicos.

Como se pode perceber, o desafio da transposição didática de uma proposta curricular que requer a mobilização de recursos pedagógicos variados, não é uma tarefa que dependa única e exclusivamente da vontade dos professores, ou, como dito na epígrafe dessa seção por Sacristán, “O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho...”.

## 2- A distribuição dos tempos de aula

A proposta temática contida na coleção constitui um novo texto de saber não só em função da organização temática dos conteúdos históricos, mas também devido à metodologia ativa de ensino, centrada em atividades. Conforme foi visto na seção 3.1 do capítulo II.

A utilização de um novo texto de saber implica em que o professor tenha que pensá-lo em uso, antecipando o contato futuro que terá com a turma. Um elemento central a ser considerado nesse caso é o do tempo permanência na mesma, ou seja, o tempo de duração de cada aula. O professor deve administrar esse tempo em função do antigo e do novo texto de saber objetivando o ensino. Como diz Gabriel:

“Para Chevallard, cabe ao professor administrar essa tensão e progressão entre o antigo e o novo texto do saber, responsável pela cadência do tempo de ensino, que não deve, portanto, ser confundido com o tempo de aprendizagem. Através desse controle, o professor garante incessantemente sua hegemonia, não pela coerção, mas pela capacidade de manter distância entre sua posição, o saber e a posição do aluno. Os saberes escolares desempenham, assim, um papel central na reprodução e mudança dos posicionamentos dos sujeitos no sistema de ensino” (Gabriel, 2003, p. 196)

O que foi dito anteriormente sobre o fato do professor ser “responsável pela cadência do tempo de ensino”, ajuda-nos a entender o depoimento da professora Valquíria, reproduzido abaixo:

*“É... eu, eu acho que é isso mesmo... Depende mais da turma... Mas eu não sei se no caso... Eu tô raciocinando... Eu não sei se eu tô concordando ou se eu tô discordando de uma colocação que você fez antes... Porque é o seguinte: eu tendo mais, e a cada dia mais, a passar mais a bola pra eles trabalharem do que centralizar aqui na*

*exposição que eu possa estar fazendo. Até porque **quando você trabalha três tempos de aula seguidos, nem você se agüenta, né {risos}, nem você se agüenta!... Então se você não variar as atividades durante esse tempo – fazer um pouco de leitura, um pouco de exposição, um pouco de atividade, um pouco de discussão, né, ou usar alguma imagem, algum troço – ninguém agüenta, eles não se concentram”.** (grav. 1-Valquíria)*

Ao se apropriar da coleção didática o professor deve realizar o planejamento considerando o tempo de permanência em cada turma. Conforme se pode constatar pelas palavras da docente, esse tempo pode variar <sup>(61)</sup>. A depender do horário montado pela direção da escola, o professor de História pode permanecer na mesma turma de um até três tempos seguidos. Isto implica em que ele tenha que realizar seu planejamento considerando a possibilidade de lidar com uma aula que pode ter cinquenta minutos, uma hora e quarenta minutos ou duas horas e quarenta minutos.

Não seria o caso de se pensar que a montagem do horário, que aparentemente diz respeito somente ao plano administrativo, deva ser pensada também em termos pedagógicos, pois interfere na programabilidade realizada pelos docentes? Até que ponto esta organização do tempo escolar interferiu no desenvolvimento curricular do ensino de história por temas ?

### 3- Falta de tempo de planejamento e estudo conjunto

De todos os desafios de ordem institucional, esse foi o mais citado, conforme pode ser visto na tabela que aparece na seção três desse capítulo. O isolamento, a falta de tempo para estudar e planejar conjuntamente são tidos, pelos professores, como os maiores desafios enfrentados no exercício da docência.

---

<sup>(61)</sup> A carga horária do professor de História e dos demais profissionais da educação consta no Regimento Escolar, registrado no 2º ofício no Registro de Títulos e Documentos de Duque de Caxias/RJ, desde 28/12/2005 sob o nº 083036 e está disponível para consulta na SME/Caxias.

*Rob. - Uma coisa que eu fiquei pensando aqui é... não sei se tem muito haver, mas uma coisa que eu fiquei pensando aqui na última sexta-feira quando nós tivemos um grupo de estudos em que o... o... tocou nesse assunto agora, falou sobre ele dizendo que não importa qual seja a... a... o livro, não importa qual seja a proposta, nenhum é... é... livro vai fazer com que os professores troquem fontes, conversem e tal. E uma coisa que eu sinto falta é que um grupo de estudos é tudo menos um grupo de estudos, não se estuda absolutamente nada.*

*Val. - Que a gente esse ano a gente fez duas propostas dos grupos de estudos por semana, por mês.*

*Rob. - (...) a minha prática é essa, eu trabalho assim. Isso não ocorre (...) quando a gente faz uma cartada junto, fala mal do salário, fala do aluno, realmente demora. Agora, falar de grupo de estudo realmente não existe muita coisa quer dizer, mesmo essa experiência de ser trocada, de sei lá, você enxerga essa, essa coleção de uma maneira muito (...), a gente conseguiu trabalhar com isso, que fez um trabalho interessante que pode fazer com que você enxergue da mesma forma, só que eu não tenho contato com ele, só que eu não vejo nunca. Hoje eu fiquei mais tarde, ele chegou mais cedo então, não, não nos vimos. Eu vi. Nós nos vimos no início do ano passado naquele encontro que teve aí que você veio, **mas depois eu não o vi mais**. Você não sabe se saiu da escola, você não sabe se continua. Essa troca é um pouco responsável por essa angústia que o professor sente, porque **você se sente muito sozinho** e é a única profissão aonde você está sozinho. Nenhum médico é... é... faz a uma cirurgia pela primeira vez de alguém sozinho, ele é o assistente de alguém. Você não tem assistente, **você chega na sala de aula e “Vai”** e é você que vai aprender fazendo, se ta certo, se ta errado, muitas vezes essa idéia que você tem de dizer assim “Po eu vi uma aula sua no... no... quadro e copiei”, você sabe que foi bom porque e de alguma forma foi interessante porque eu vi, porque algum colega seu viu, achou interessante e copiou. Então você não sabe se ta funcionando, vai meio que por instinto. Você vai fazendo a coisa dessa forma e acaba mantendo. (grav. 1, p.35)*

O professor diz que se vê forçado a pesquisar e criar seus planejamentos de forma isolada e caminha, nesse caso, tateando por sua própria conta e risco. As experiências bem sucedidas não são socializadas.

Em Duque de Caxias, o plano de carreira beneficia a formação docente, o que é fundamental para a melhoria da formação continuada. Ocorre que, mesmo profissionais como os dessa escola, que, em boa medida detêm cursos de mestrado e de extensão, como podemos observar pela tabela 1, apresentada na primeira seção desse capítulo, reclamam do tempo de estudo, tendo-o como um desafio. O que pode indicar, que a questão não é apenas da formação acadêmica. Talvez seja o caso de se considerar que a formação continuada deva se dar no próprio local de trabalho, ou de se tê-lo como elemento central da mesma, já que os docentes reclamam do estudar e planejar coletivamente a partir dos desafios enfrentados no contexto institucional de trabalho. A insegurança na adoção de novidades curriculares, nesse sentido, é agravada devido ao isolamento em que se encontra o professor. Não seria o caso de se considerar que os cursos de formação continuada tenham que ser repensados de forma a abordar efetivamente as questões de ordem didática enfrentadas pelos docentes no dia-a-dia da instituição escolar?

#### 4-Controle da aprendizagem feito pela SME/Caxias

Pelo que se pode perceber na citação abaixo (<sup>62</sup>), os autores da coleção propõem um modelo formativo de avaliação, opondo-se à mera quantificação, em consonância com o proposto nos PCN, conforme visto na seção 2.2 do capítulo II.

“A **avaliação** está centrada em três momentos: Primeiro, na introdução do tema, quando se discute o conhecimento prévio dos alunos e o levantamento de hipóteses, na seção refletindo sobre o tema; segundo, no desenvolvimento das demais atividades (Trabalhando com documentos, Lendo sobre o tema...) quando se pretende verificar as **habilidades** de observação, interpretação, análise e estabelecimento de relações. Essas atividades propiciam também a aprendizagem de **procedimentos**, como leitura, produção de textos, pesquisas, e a realização de debates... terceiro, na sistematização do tema por

---

<sup>62</sup> Dada a relevância para o assunto tratado e a intenção de facilitar a leitura do texto, reproduzimos parcialmente uma passagem da coleção didática já citada por nós na seção 3.1 desse capítulo.

meio da seção Fazendo uma síntese, na qual se espera que os alunos se aproximem dos marcos de aprendizagem estabelecidos.

A avaliação do próprio professor é feita a partir de todos os diagnósticos realizados (na introdução do assunto, no desenvolvimento dos conteúdos e na sistematização do capítulo), e o ritmo de seu trabalho deve ser regulado pela aprendizagem dos alunos”. (Manual Pedagógico, p.5/6)

De acordo com a proposta dos autores da coleção, compete aos professores considerarem os conhecimentos prévios dos alunos, acompanhando as mudanças que ocorrem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não tem o propósito de tão somente medir o conteúdo factual/conceitual assimilado, mas deve ser diagnóstica, permitindo que o professor avalie o desempenho do aluno e o seu próprio e reflita sobre as intervenções adequadas.

A professora, no depoimento abaixo, reclama da incompatibilidade percebida entre o paradigma avaliacional proposto na coleção e o critério de nota adotado pela SME/Caxias <sup>(63)</sup>

Valq. *“O que mais mudou a minha avaliação aqui nesta escola foi o sistema que me obrigou a mudar. Porque a gente avaliava através de conceitos e agora, desde que se estabeleceu a nova prefeitura, que achou que tinha que simplesmente chegar e mudar a forma como você tem que apresentar o resultado da avaliação em notas... Em princípio pode parecer uma besteira: [qual a diferença entre dar [...] ou 5 ou 6?] É muito diferente, é muito diferente... Eu acho que pra esse tipo de atividade, **esses tipos que são propostos aqui inclusive, a avaliação por conceito é muito mais coerente. Porque tem determinadas coisas que a gente tem muita dificuldade de quantificar... Muita! São coisas subjetivas, são coisas... sabe? Mesmo determinadas coisas que você pode apresentar objetivamente, mas a construção é um processo que você não tem como dimensionar. E você tem também a questão da melhora do aluno de um modo geral: se fosse observado, aquilo não se traduz num número! Então, eu dava muito menos provas, e eu lembro por causa da sua colocação, eu dava muito menos provas, quando eu avaliava por conceito. Agora que eu tenho que quantificar eu to dando muito mais prova entendeu? Porque se eu não***

---

<sup>(63)</sup> A mudança de conceito para nota consta na Matriz Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 2005 (art. 77, seção 2, cap. III).

*fizer isso eu fico muito mais perdida, eu vou fechar em quantas provas?”* (grav. 1, p. 22- grifo nosso)

Pelo que se percebe na fala da informante, a utilização de conceitos parece mais adequada ao paradigma avaliacional proposto na coleção. O fato da secretaria de educação do município de Duque de Caxias ter alterado o critério, de conceito para nota, no ano de 2005, exigiu modificações na maneira como a professora lidava com a avaliação dos alunos, a partir das atividades sugeridas no livro didático. Isso a obrigou a lançar mão, por exemplo, de provas, que permitiam uma tradução mais fácil em notas, adequando-se, assim a exigência da secretaria de educação, mas indo de encontro ao paradigma avaliacional proposto pela coleção.

O desafio docente, nesse caso, está em adequar-se às exigências normativas do controle da aprendizagem do aluno, imposto pelo governo municipal, que se mostra inadequado ao paradigma avaliacional proposto na coleção didática.

#### 5- múltiplas séries a lecionar num mesmo ano

A coleção didática inova em termos do ensino de História a partir do uso de temas <sup>(64)</sup>. Cabe ao docente o desafio de se apropriar da mesma de forma consistente para levar a cabo o seu uso. Nesse sentido, podemos perceber pelo depoimento da professora abaixo, que um procedimento de ordem administrativa interfere nessa apropriação.

*Mar. “Pra mim foi um choque. Até porque eu peguei sexta, sétima e oitava. Quer dizer, foi um desafio, né: porque trabalhar três séries com um livro que tem uma abordagem um pouco... bem diferente, né, da História Integrada”* (grav. 2, p. 5)

---

<sup>64</sup> Como se pode depreender pela frase: “A originalidade desta coleção está em sua abordagem temática...” contida no Guia de Livros Didáticos de 2005, p. 106.



A utilização de uma nova proposta curricular demanda que o docente a estude e se aproprie dos pressupostos teóricos da mesma, antecipando o seu uso. Isso exige um tempo mínimo de estudo. O fato de somente tomar conhecimento das séries em que irá trabalhar no início de cada ano letivo implica em que o docente tenha muito pouco tempo para planejar suas aulas e esse desafio aumenta na medida em que poderá ter que realizar múltiplos planejamentos em função da diversidade de séries recebidas.

Novamente um elemento que poderia ser atribuído única e exclusivamente à dimensão administrativa deixa clara a relação com o plano pedagógico. A apropriação de novidades curriculares exige que o docente se aproprie de novos conteúdos, novos referenciais teóricos, paradigmas avaliacionais, etc., dada a exigüidade do tempo de que dispõem para o planejamento individual e coletivo, quanto maior a quantidade de séries diferentes recebidas, maior se torna o desafio de didatização, na medida em que aumenta a quantidade de planejamentos a serem feitos.

A título de conclusão dessa seção, podemos dizer, por tudo o que foi aqui exposto, que grande parte dos desafios institucionais enfrentados pelos docentes no processo de didatização poderiam ser atenuados através de uma melhor articulação entre os gestores da escola e os professores.

#### III.4.2- Processos de explicitação do texto do saber inerentes à transposição didática

De acordo com Verret (apud Chevallard,1991, p.67), para que possam se tornar objetos de ensino escolar, os saberes selecionados passam por determinados processos, em que destaca os de: dessincretização, programabilidade, controle social da aprendizagem, despersonalização e publicidade.

Como em nossa pesquisa privilegiei o processo de reorganização do conteúdo de ensino, a partir do uso de temas, considereei que os três primeiros processos, que analisaremos a seguir, se mostravam mais adequados aos nossos propósitos, tendo em vista que, conforme apresentado na seção 2 do capítulo I, a despersonalização diz da naturalização e correspondente não autoria do texto didático e a publicidade, o processo

através do qual o saberes selecionados para o ensino se tornam públicos, não se relacionando, portanto, diretamente, ao objetivo anunciado anteriormente.

Chevallard lida com eles na noosfera buscando entender a transformação dos saberes científicos em escolares. Em nossa pesquisa buscamos analisar como os mesmos se desdobraram na chamada transposição interna.

### Dessincretização

De acordo com o que foi visto no primeiro capítulo, em sua segunda seção, a dessincretização corresponde àquele momento em que o saber é desenraizado da rede de problemáticas que lhe outorgam seu sentido completo. Sendo que sua recontextualização, para efeito do ensino, decorre de constrangimentos próprios à cultura escolar. Buscamos investigar como esse processo ocorreu em termos da utilização de temas pelos professores de História.

Pensar sobre a tematização dos conhecimentos históricos a nível historiográfico e do ensino foi uma das tarefas mais difíceis de nosso trabalho. Isto porque há certa confusão na literatura que trata do assunto entre o uso de temas a nível historiográfico e seu uso no ensino. Esse assunto já foi abordado em profundidade no capítulo II. Iniciaremos pelo resgate de parte discussão apresentado naquele capítulo, sobre a tematização a nível historiográfico, para refletirmos sobre o processo de dessincretização em função das demandas do ensino.

Conforme foi discutido, o uso de temas no ensino francês e belga se mostrou tão difícil que levou o eminente historiador francês, Le Goff, a propor que isso não fosse feito da forma como se deu. De acordo com ele, no processo de passagem do uso de temas, segundo os princípios da Nova História, para o do ensino, ou seja, na dessincretização, perdeu-se o poder explicativo do conhecimento histórico e, assim sendo, o conteúdo histórico escolar ficou esvaziado de sentido. Como se pode depreender por suas palavras:

“Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, **em relação ao princípio em si.**

Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso... Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objetos na História: a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objeto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que **não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram e como isso se inscreve na História geral das sociedades**". (Le Goff, 1977, p. 14, grifo nosso)

Pelas palavras do historiador francês percebe-se que o sentido dado ao uso de temas a nível historiográfico, não foi transposto para o ensino de forma adequada, no caso da França. Nesse caso cabe perguntar: De que maneira o tema é utilizado na construção do conhecimento histórico a nível acadêmico? Como ele é entendido, tanto na noosfera, pelos autores da coleção didática temática em pauta, quanto do sistema didático, pelos professores?

Conforme apresentado no capítulo II, seção 1, p. 37, Bittencourt (2004, p. 126) considera que o tema deva ser entendido, a nível historiográfico, como o assunto problematizado na pesquisa. Concordamos, parcialmente, com a eminente pesquisadora. Sendo esta associação tema/problema, um dos princípios básicos do movimento de renovação historiográfico que teve início na França na década de vinte do século passado, que ficou conhecido como "Escola dos Annales" <sup>(65)</sup>. Ocorre que, para a terceira geração desse movimento <sup>(66)</sup>, além de ser utilizada para operar como o problema de pesquisa, a tematização tem o claro propósito de romper com os marcos cronológicos da história tradicional, ou seja, opõem-se à história evolutiva, linear e às

---

<sup>(65)</sup> A respeito da "Escola dos Annales" e das diferentes gerações que a formaram vide capítulo II, seção 1, p. 40. Conforme visto, Burke utiliza a expressão, Nova História, para se referir às três gerações dos Annales.

<sup>(66)</sup> Conforme visto no capítulo II, seção 1, p. 41, Cardoso, ao opor paradigma moderno e pós-moderno no campo científico, considera a terceira geração dos Annales como a criadora da Nova História, no sentido da assunção de referenciais do paradigma pós-moderno.

metanarrativas <sup>(67)</sup>. A problematização ou tematização, nesse caso, proporcionaria uma nova representação histórica coerente com perspectivas teóricas da micro-história, da hermenêutica e com a valorização da subjetividade.

Pelo que veremos nos depoimentos abaixo, os professores entendem o tema, da forma como aparece na coleção didática, enquanto o conceito-chave, que articula conteúdos históricos de diferentes temporalidades, gerando o rompimento com a narrativa histórica linear cronológica.

**“Eu acho que esses conceitos que deveriam ser importantes pro aluno sedimentar (cidadania e tal...). Eu acho que não faz diferença nem para uma forma de trabalhar tradicional, nem pra essa, se o papel do professor ali dentro da sala de aula não for nesse sentido. Porque se você simplesmente colocar o conteúdo como ele tá ali, eu acho que os conceitos também não vão entrar na cabeça do aluno, não vai fazer diferença. O que vai fazer diferença é você. Você, professor, é que vai fazer diferença. Então eu acho que mesmo dentro da História tradicional talvez fique mais fácil de entender a História do que [nesta]. Claro, você tem que trazer pra dentro da sua aula esses conceitos. Porque embora a coleção, ela tenha uma proposta, se você simplesmente entrar na sala de aula e der aula, você simplesmente vai dar aula... e esses conceitos também não vão entrar. O simples fato de tá colocando dessa forma não vai fazer com que os alunos apreendam esse conceito de maneira mais fácil”.**

(Roberto, entrevista 1)

“Tem um único volume que efetivamente faz uma História Temática, é o volume da sétima série. Porque ali você vê claramente que o tema é a questão da terra e aí ele vai trabalhar a questão da propriedade da terra desde a Grécia Antiga, Roma até é...os dias atuais e em relação ao Brasil desde o período colonial até os dias atuais. Então, ali sim você tem uma perspectiva temática efetivamente que cobre esses períodos históricos, ali eu

---

<sup>(67)</sup> Sobre a expressão metanarrativa vide nota nº 24, p.38, da seção 1 do capítulo II.

acredito que se faça História temática efetivamente né. Nos outros volumes eu não vejo isso feito de uma forma definida...” (Álvares, entrevista 2)

O processo de dessincretização e recontextualização da proposta temática, de acordo com os referenciais da Nova História, para uso no ensino, tem-se mostrado de difícil realização, haja vista, não só o que foi dito por Le Goff, no início dessa seção, mas também o fato de ter sido o desafio mais citado pelos informantes da pesquisa <sup>(68)</sup>. Vejamos alguns desses depoimentos:

“Agora eu acho que a coleção se propõe a ser temática, mas em alguns volumes ela não é. Então, eu acho que não conseguiu chegar a um caminho, ela ainda está entre a proposta anterior ne, e essa proposta nova que eu acho que ainda não se consolidou, quer dizer, ainda será necessário um caminho de discussão pra que se chegue efetivamente a uma História Temática” (professor Álvares, gravação 2)

O depoimento do professor corrobora a análise que fizemos da coleção <sup>(69)</sup> no sentido da concessão apresentada nesta, em vários momentos, à seleção e ordenação linear de conteúdos. Nesse caso, mesmo na transposição externa, nota-se que se trata de um processo de difícil realização. E ao professor compete lidar com essa dessincretização, apenas iniciada pelos autores da coleção, o que se torna, pelo exposto pelo professor, um desafio.

Nos depoimentos abaixo as professoras identificam o que para elas é o grande “nó” da proposta temática: a perda da linha do tempo, ou seja, de uma narrativa linear cronológica.

---

<sup>(68)</sup> Vide tabela “Desafios dos processos de transformação dos saberes”, p. 101. Consideramos também, que a coleção didática utilizada pelos professores, tem por fundamentação historiográfica a Nova História. Acerca disso vide capítulo II, seção 3.1, p.69.

<sup>(69)</sup> vide “sobre a seleção de conteúdos”, p. 80, Capítulo II seção 3.1.

“É a linha do tempo mesmo, é. Essa é a minha maior dificuldade. Quando eu trabalhei com a oitava série uma única vez, eu saia muito insegura da sala de aula. Quando eu abordava os conteúdos, ficava extremamente insegura... Porque, principalmente, porque a oitava série anterior... Ela trabalhava com... A sétima série que virou oitava no ano que eu entrei aqui trabalhava com História integrada... Aí de repente vira oitava, e a proposta é História temática. E chega uma professora que nunca tinha trabalhado com História temática, que tinha conhecido o livro uns poucos meses antes, e que tava entrando na sala de aula pra trabalhar daquela maneira... Então a quebra da linha do tempo pra mim foi uma coisa... “Perai?”. Então toda vez que eu começava um conteúdo, eu voltava bem atrás, seguindo mesmo a linha do tempo, pra explicar como é que a gente chegou até ali... Isso tudo me fazia sentir uma perda de tempo, uma coisa que... Eu ficava muito insegura trabalhando... (Marcia, gravação 1)

“A quinta série então nem se fala, trabalha um monte de ciências, menos de História, menos de História, quinta série não chega na História, ela fica na pré-história, paleontologia, da genética, nisso, naquilo, mas não chega na História”. (Valquíria, gravação 1)

De acordo com alguns pesquisadores, tanto do campo historiográfico (Araújo, 1998) quanto do ensino de História (Monteiro, 2002; Gabriel 2003), conforme apresentado na seção 1 do capítulo II, p. 44, a narrativa é um elemento constituidor do conhecimento histórico. O tempo histórico ao ser pensado, o é feito no âmbito da construção da narrativa histórica que, no enredo, articula personagens, fatos, datas. (Ricoeur apud Gabriel e Monteiro, p. 198, 2007).

Nos dois depoimentos anteriores, percebe-se que os docentes sentem a falta da narrativa como um elemento necessário do conhecimento histórico escolar. Na primeira, a professora diz ficar “perdida” e assume, de certa forma, que retoma a narrativa linear

como necessária ao ensino, parecendo com isso querer dizer que, sem ela, perde o sentido do que está sendo feito.

Seria o caso de se considerar, como dizem abaixo, Monteiro e Gabriel, que a dificuldade em lidar com a perda da narrativa é porque se trata de um componente importante da epistemologia do conhecimento histórico?

“Percebe-se que a resistência a repensar a questão do tempo no ensino de história não é uma questão apenas de voluntarismo, mas **dificuldade epistemológica** que essa reelaboração didática pressupõe. Não basta querer mudar, é preciso ter os meios que garantam a transposição didática dessa intencionalidade, **sem quebrar o fio da meada da estrutura narrativa da história que está sendo narrada**”. (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 14, grifo nosso).

No segundo depoimento, a professora Valquiria chega a avançar na relação entre a perda da narrativa e a conseqüente perda do conhecimento histórico. Diz ela que não há conteúdo histórico no volume de 5ª série, mas apenas conceitos. Isso vai ao encontro da análise de conteúdos do volume de 5ª série, que fizemos no capítulo II, seção 3.1, p. 80, e é curioso perceber que é o volume que teve melhor aceitação, de acordo com o depoimento dos professores.

Rob. – Eu acho que no Martins essa coisa do... disso que se chama processo civilizatório, do surgimento do Estado tá muito melhor explicado, muito melhor colocado do que no livro da quinta série. **Embora eu ache que, nessa coleção de História temática, que o livro de quinta série seja o melhor deles. Melhor de trabalhar, (...) eu acho que é o livro em que você precisa menos de fazer esse texto síntese...** (Roberto, gravação 1)

Note, que de maneira contraditória, o professor chega à mesma conclusão que a professora Valquíria, no depoimento anterior. Enquanto esta afirma que no volume de 5ª série não há História, o professor Roberto diz que é o melhor de trabalhar, por não precisar fazer um texto síntese, ou seja, o livro fica restrito, basicamente, ao conteúdo conceitual. Buscando provocar os entrevistados insistimos nesse ponto, e os depoimentos convergiram para essa mesma conclusão, como se pode verificar abaixo:

Entrevistador – “Agora, por que o da quinta série... (...) Já ouvi outras pessoas (...). Por que será que ele tem... [parece que] é o melhor da coleção? Quer dizer, com que você fica mais à vontade pra trabalhar com o aluno. Por que seria? Dá pra gente fazer esse tipo de reflexão?”

Rob. – Apesar de ser uma coisa, assim, temática, - eu não sei se eu tô falando uma bobagem, mas – **o livro de quinta série me parece o menos abstrato deles...**

Val. – Apesar de tratar de bilhões de anos atrás, o que uma loucura até de se dizer...

Rob. – Essa coisa de construir o conceito de tempo, é complicada? É. Porque é uma coisa abstrata. Mas, de qualquer forma – pode parecer um paradoxo – mas ele é mais próximo do livro da quinta série do Martins do que qualquer outro. Esse livro e o livro do Martins eles são da coleção os mais próximos os dois. Você consegue de repente pegar textos do Martins pra trabalhar questões que tão ali como se elas fizessem parte daquele livro ali... Com os outros já é mais complicado de fazer isso...

Val. – Concordo.

Chaves – Eu acho que isso [procede] porque o próprio conteúdo da quinta série se [adequa] a essa (...).

Val. – **Em termos de conteúdos conceituais mesmo...**

Chaves – **Desculpa a repetição, mas o conteúdo da quinta série não é tão conteudístico... Trabalha com essas noções básicas, com esses conceitos...**

Val. – Trabalha com outras ciências também... (gravação 1)

Os professores dizem que a vantagem do volume de 5ª série, em relação aos demais, encontra-se no fato de abdicar da narrativa cronológica e se ater, basicamente, ao conteúdo conceitual. Isso o torna de mais fácil utilização. Mas, nesse caso, como os próprios professores admitem, não se estaria abdicando, no ensino, de uma componente



fundamental do conhecimento histórico, que é o da preservação de uma memória construída, que não pode prescindir de uma narrativa, em que as ações humanas ganham sentido?

Os professores, no processo de transposição interna, buscam caminhos alternativos, como o de adequar a proposta temática à cronológica, como se pode perceber nos depoimentos abaixo:

Val. – “Eu gostaria de colocar sobre isso. É... o Ronaldo fez uma colocação que eu achei muito interessante por quê? Eu vejo lógica no que ele falou, mas de certa forma é exatamente o contrário do que eu também achava que tava pensando como lógico {risos}. Então, assim, vê se, vê se é mais ou menos isso. Você acha que essa... de repente essa proposta temática se adequaria mais ao Ensino Médio se o aluno trouxesse do Ensino Fundamental essa certa organização sistemática da História ne, **toda essa cronologia, o desenvolvimento das relações políticas, econômicas e sociais pelo menos no mundo ocidental** ne, até o... o final desse Ensino Fundamental e depois então, uma vez tendo esse é... esse estruturado ne, mentalmente, ele poder é... passar ao aprofundamento ne, que essa coleção do aprofundamento dos temas. É... realmente faz sentido, só que eu tinha pensado exatamente o contrário, eu tinha pensado o contrário, eu tinha pensado assim: De repente a gente pode se dar ao luxo de não trabalhar alguns conteúdos clássicos, vamos dizer assim, da História ne, assim, de forma sistemática, **cronológica, amarradinho** uma na outra, porque é isso que a gente vai fazer ne, eu gosto de ta amarrando tudo, uma coisa a outra. De repente a gente pode até abrir mão desta sistemática e é pra você dar determinados mergulhos no sentido da sensibilização do aluno para a História que ele vai então no segundo grau pegar firme, quer dizer, exatamente o contrário do que eu tinha imaginado ne. Mas eu também vejo sentido no que você colocou, eu não tenho isso fechado ne. Estranho isso ne? Quer dizer, então na verdade pode ser, poderia funcionar tão bem de uma forma quanto de outra. Então, na verdade o que faz funcionar bem?”. (p. 27/28)

Por tudo o que foi dito, percebe-se que a dessincretização da proposta temática envolve questões caras ao conhecimento histórico, tais como: o tempo histórico, a noção de totalidade, a memória, a narrativa, daí se constituir em imenso desafio, não só para os professores, assim como para outros sujeitos, envolvidos nesse processo, como autores de livros didáticos e de propostas curriculares.

### A programabilidade de conteúdos

De acordo com a teoria da transposição didática, o conteúdo escolar, para se tornar ensinável, deve passar por um processo de programação, de ordenação, de definição de uma sequência racional. Citamos, a seguir, alguns depoimentos dos professores, onde identificamos esse processo:

Rob- “..é... como a Valéria disse aqui... Você vai falar de Revolução Francesa; eu acho que é muito importante falar do [Iluminismo] [Se eles não sabem o que é absolutismo], fica muito complicado você tentar explicar que liberdade é essa de que você tá falando, ao que a idéia de [Revolução Francesa] tá se contrapondo. Eu sou obrigado a voltar. (...). (...) **explicar Iluminismo sem falar de Absolutismo, que são coisas que eles não tinham visto ainda (...).**

Val. – É, aqui, mas, assim, ... pelo que eu tô vendo aqui, assim, é, uma, uma página basicamente sobre o Iluminismo... Você acaba nisso;  **você acaba caindo num grande pacote. Pra você dar Revolução Francesa assim, você precisa dar Antigo Regime, Iluminismo e Revolução Francesa**, de uma vez só, né. No mesmo pacote. Uma *loucura* isso, gente.

Rob. – O Iluminismo aí aparece também junto (...) [oitava série].

Ron. – Ele é [fechado] (...).

Val. – Exatamente, ele é *bem* [fechado] mesmo.

(gravação 1)

Observamos nos depoimentos, que determinados conteúdos, de acordo com os professores, só fazem sentido se articulados a outros. Os professores questionam a programabilidade de conteúdos contida na coleção temática, em que a Revolução Francesa aparece na 8ª série, associada ao tema da cidadania, sem que tivesse sido desenvolvido, preliminarmente, determinados conteúdos, como o Antigo Regime, o iluminismo, o absolutismo. Com isso parecem querer dizer que existe uma estrutura narrativa do conhecimento histórico que não pode ser rompida, sem que se comprometa um enredo que dá sentido ao que se está ensinando/aprendendo. É como se existisse uma lógica disciplinar a ser respeitada. Como diz Moreira:

“... a relevância precisa incluir tanto a preocupação com conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno, **como a preocupação com a sequência de conteúdos, necessária a uma apreensão lógica e ordenada dos mesmos**. Faz-se necessário, então, certo cuidado para que não se ignore a chamada “lógica das disciplinas” em prol do foco no desenvolvimento integral do educando em uma realidade plural”. (Moreira, 2007, p.16, grifo nosso)

Os professores, no processo de ressignificação da proposta temática, parecem também querer dizer, que não há como lidar com o tema reduzindo-o ao problema, como fazem os autores da coleção didática (Vide capítulo II, seção 3, p. 69). Existe uma necessária negociação com o antigo texto de saber para que se possa avançar na constituição de novos saberes. Nesse sentido, aparentemente, são instituídas duas lógicas distintas em relação à programabilidade de conteúdos. A presente na noosfera, em que os autores da coleção lidam com a seleção e articulação de conteúdos tomando o tema como o problema e a dos professores, que utilizam o tema, sem desconsiderarem, entretanto, a articulação programática pré-existente, ou seja, para eles, a programabilidade envolve a articulação necessária de determinados conteúdos e o diálogo com o antigo texto de saber.

Encerramos esse item com uma citação de Gabriel, citando Chevallard, que parece ir ao encontro do depoimento dos professores:

“Enquanto no processo de pesquisa a mola de progressão são “os problemas que se encadeiam e se reproduzem produzindo uma história intelectual da comunidade acadêmica onde eles emergem” (Chevallard, 1991, p. 65), no processo de ensino, ela é constituída pela contradição entre o antigo e o novo texto do saber”. (Gabriel, 2003, p. 195)

#### Controle social das aprendizagens

De acordo com Chevallard, o controle social da aprendizagem ocorre “...em virtude de uma certa concepção do que significa “saber”...” (1991, p.73). Mediante essa concepção realizam-se as verificações e as certificações. Nesse caso ocorre a necessidade de que o conhecimento histórico esteja objetivado. Em termos da História Integrada essa objetivação é dada pela narrativa histórica, em que personagens, datas, fatos, processos, conceitos, aparecem de forma enredada. Assim, o docente tem o controle do que o aluno aprendeu mediante verificações que incidem sobre aqueles elementos que compõem a narrativa histórica.

No caso da proposta temática contida na coleção, rompe-se com a narrativa histórica tradicional, e o professor encontra dificuldade em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, como se pode perceber pelo trecho abaixo:

Marina “...**em relação à oitava série, o que eu sentia era muita dificuldade em avaliar...** Tanto é que, quando eu lembro, eu fico traumatizada porque as minhas avaliações eram produções de texto. E me davam um trabalho assim enorme pra corrigir isso. E era a única maneira que eu conseguia avaliar. Colocando o aluno... Aquela aula expositiva mesmo. Colocando o aluno pra discutir, por exemplo, a

questão da globalização... A gente discutia, é... Trazia matérias de jornais, trabalha com as gravuras e com as fotos do livro... E eu não conseguia fazer outro tipo de avaliação que não seja: “Produza um texto a respeito da globalização, pá pá pá, pá pá pá...” Então eram textos enormes, de uma turma de mais de quarenta alunos, mas **eu não conseguia avaliar de outro jeito... Porque essa forma de trabalhar o conteúdo**, principalmente na oitava série, – ainda bem que foi só um ano – me trouxe muita dificuldade... (Marina, gravação 2)

Percebe-se, pois, que ao não conseguir realizar os processos de dessincretização e de programabilidade a contento, o docente encontra grande dificuldade em avaliar e centraliza o controle da aprendizagem em conceitos chave. Como se pode concluir pelo fato do volume de 5ª série, conforme visto anteriormente, estar centrado em conteúdos conceituais e ser considerado, de forma unânime, o melhor. A professora Marisa, que diz não saber como avaliar o conteúdo de 8ª série, considera não ter nenhuma reclamação a fazer, quanto ao de 5ª série, como se pode constatar na citação abaixo:

Marisa – Pois é. É assim... Eu trabalhei com a oitava série só um ano. Eu já tô há cinco anos letivos trabalhando só **com livro de quinta que eu não tenho nenhuma reclamação a respeito dele**. Eu acho que é o livro mais adequado, mais fechadinho, pra trabalhar com História temática.

O conhecimento histórico escolar, entretanto, de acordo com alguns autores (Gabriel e Monteiro, 2007), não pode ficar restrito ao conteúdo conceitual e, portanto, ter o controle social da aprendizagem feito apenas sobre essa dimensão.

“A fertilidade teórica do conceito de “narrativa histórica” pode ser ainda avaliada sob um outro aspecto da especificidade do conhecimento histórico: a dificuldade de delimitação (“dessincretização”) desse saber, imprescindível, todavia, quando reelaborado em objeto de ensino. As “necessidades em saber” (Chevallard, 1991), definidas em História, em linha gerais, pela preocupação de oferecer uma inteligibilidade ao mundo, implica que os seus “objetos de saber” não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas

conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas”. (Gabriel e Monteiro, 2007, p. 13)

Ainda refletindo sobre o desafio do controle social da aprendizagem, em função da didatização de conhecimentos históricos, cabe citar Gabriel:

“Com efeito, essa complexidade torna-se mais visível quando se trata de transformar o saber histórico em objeto de “saber a ser ensinado” ou de “saber ensinado”. Ao contrário dos saberes da maioria das disciplinas escolares, descritíveis em programas através de exercícios que se propõem a verificar a aquisição de conhecimentos e de procedimentos, **o saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição**”. (Gabriel, 2003, p. 173)

Seria o caso de se considerar, como a autora citada anteriormente, que “o saber histórico não se apresenta como objeto de fácil transposição” em função de seu duplo registro epistemológico, explicativo e compreensivo, em que a estrutura narrativa é fundamental na formação de sentidos? Como incorporar, por exemplo, a essa estrutura, o compromisso com a formação de uma cidadania que supere a tradicional, assentada numa construção macro, dado pela consciência num plano nacional e incorporar múltiplas identidades, de gênero, étnica, regional, etc.?

Como podemos ver, os desafios que se apresentam ao processo de transposição didática do conhecimento histórico são múltiplos e de diferentes naturezas. É interessante perceber, por exemplo, que em se tratando do controle social das aprendizagens, constitui um desafio, tanto de ordem institucional, quanto da transformação dos saberes. No primeiro caso, conforme visto na seção correspondente, a mudança empreendida pela SME/Caxias, em 2005, de conceito para nota gerou o desafio de ter que quantificar o controle da aprendizagem, utilizando uma coleção didática fundamentada num paradigma avaliacional de caráter subjetivo; enquanto o desafio da ordem de didatização está em como objetivar o conteúdo histórico a ser avaliado, ao se romper com a narrativa histórica. Em ambos os casos, nota-se que o desafio a ser enfrentado pelos docentes no nível do controle da aprendizagem é o de

lidar com a tensão, subjetividade X objetividade, em termos do conhecimento histórico escolar.

## CONCLUSÃO

A questão de partida desse trabalho: “Que desafios enfrentam docentes no desenvolvimento curricular de uma proposta temática de ensino de História?” já traz em si o compromisso com alguns pressupostos teóricos oriundos de nossa formação política, acadêmica, profissional, enfim, de nossa subjetividade enquanto pesquisador.

Reconhecemos a importância do trabalho docente no desenvolvimento do currículo, superando assim, concepções oriundas do paradigma da racionalidade técnica que ao tomar esse profissional como um mero técnico repassador de conteúdos produzidos por outros, simplifica o entendimento de currículo, reduzindo-o ao aspecto prescritivo e desqualifica aquele profissional. Consideramos que os docentes, dentro de uma relativa autonomia, mobilizam, dominam e produzem saberes plurais e heterogêneos na prática do ensino. Além disso, tomamos também por pressuposto, que os saberes ensinados são frutos de uma cultura escolar que apresenta marcas dos saberes de referência.

A teoria da transposição didática nos foi útil, não só na análise do papel desempenhado pelos docentes no desenvolvimento curricular, mas também no entendimento da relação entre o processo de tematização a nível historiográfico e no ensino. (Em termos da produção do saber acadêmico, de maneira geral, desde o surgimento da Escola dos Annales, o tema é entendido enquanto o assunto problematizado, que orientará a investigação do pesquisador numa abordagem de corte vertical. Para a terceira geração dos Annales, referenciada nos pressupostos da pós-modernidade, o entendimento do tema vai além disso, significando a valorização do indivíduo, de micronarrativas em oposição às grandes sínteses, mas sem que se abra mão do caráter explicativo do texto histórico. A utilização dessa proposta no currículo escolar não se tem mostrado, conforme foi visto, nada fácil. No processo de transposição didática, a dimensão explicativa do texto histórico, fica comprometida. Ocorre uma fragmentação em que os

fios da narrativa histórica que enredam personagens, fatos, acontecimentos, processos, datas, e que criam uma noção de tempo histórico, se rompe. O conteúdo histórico escolar assentado na inteligibilidade das transformações e permanências sociais ao longo do tempo dá lugar a abordagens centradas no estudo de conceitos sociológicos e antropológicos.

Pudemos constatar (também) que os professores não realizam a transposição didática, mas sim trabalham no seu domínio, na medida em que ao fazerem uso da proposta temática, utilizam basicamente a coleção didática que, assim como os PCN, são expressões da transposição didática realizada na noosfera. Os desafios enfrentados pelos docentes, na utilização dessa proposta, demonstram, no entanto, que seu papel no processo de transposição não pode ser desconsiderado ou minimizado.

(Em termos dos fluxos de saber, relativos ao processo de tematização do conhecimento histórico, na chamada transposição didática externa, verificamos que, a apreensão realizada pelos autores da coleção didática vai no sentido de tomar o tema enquanto o problema de investigação, que deve mobilizar professores e alunos.)

Ao utilizar a associação feita pela coleção didática entre tema e problema, constatamos, a partir dos depoimentos, que os professores enfrentam dificuldades no tocante aos processos de dessincretização, programabilidade e controle social da aprendizagem. Isso porque parecem possuir uma apreensão distinta do processo de tematização em que não abrem mão do antigo texto de saber em que a organização dos conteúdos se faz a partir de uma narrativa cronológica. Esta continua sendo importante para os docentes em termos da significação, da dimensão explicativa do conteúdo histórico. O que aparentemente confirma a hipótese de Chevallard (1991, p. 65) para quem, se os problemas constituem a mola do processo de pesquisa e, por conseguinte, da configuração do saber acadêmico, no processo de ensino, ela é constituída pela contradição entre o antigo e o novo texto do saber. Seria o caso, então, de se considerar que no processo de transposição didática do uso de temas para o ensino não se pode adotar a mesma lógica que preside seu uso em termos historiográficos?

A questão que formulamos se faz também presente na tese de doutorado de Monteiro, que ao analisar a diferença entre o saber ensinado e o acadêmico diz: “Neste, o investigador formula hipóteses, mas não tem certeza sobre o resultado da pesquisa, que



podem ou não confirmar suas hipóteses. No ensino, de antemão, o professor define seus objetivos e constrói sua aula para oferecer subsídios aos alunos **de forma que eles aprendam aquilo que ele considera válido e necessário**. As apropriações dos alunos, diferenciadas, podem ser objeto de um controle maior ou menor através dos processos de avaliação, **mas um sentido está dado...** No ensino, às diferentes versões dos historiadores agregam-se concepções dos professores e apropriações dos alunos. Terreno de grande complexidade” (Monteiro, 2002, p.241, grifo nosso).

Se, a nível historiográfico, o tema se confunde com o assunto problematizado, a nível do ensino, os professores parecem indicar que essa associação só é possível, caso não implique em romper com a narrativa cronológica, que é importante na significação do conteúdo de ensino para os mesmos. Seria o caso de se considerar que os docentes devem acreditar naquilo que ensinam, no sentido de dominarem um conteúdo escolar, de conhecerem sua lógica de caráter mais disciplinar, sendo isso necessário para significarem para os alunos o que está ali em jogo em termos do que está sendo ensinado/aprendido e que esse conteúdo “mais objetivo” histórico escolar não pode prescindir da narrativa histórica?

Esse questionamento, oriundo da análise dos depoimentos, possível com a utilização da teoria da transposição didática, parece encontrar indícios de resposta, a partir do uso da concepção de um grupo de historiadores e pesquisadores de Ensino de História (Gabriel e Monteiro, 2007, Araújo, 1998), segundo os quais, o conhecimento histórico possui um registro epistemológico misto, explicativo e compreensivo, que não pode prescindir de uma narrativa estruturante. Como diz Gabriel em sua tese de doutorado citando Moniot:

“...desde pouco tempo ‘narratólogo’, filósofos e alguns historiadores que não têm vergonha de os ler nem de observar sua própria arte com distanciamento, nos convidam a esfregar os olhos e encarar de frente a nossa definição: a narração está no princípio mesmo da história, é uma iniciativa constitutiva, não a prática de uma prestação de contas, é a contribuição de uma inteligibilidade, não a imperfeição”. (Moniot Apud Gabriel, 2003, 101)

Além dos desafios da ordem da transformação dos saberes, que confirmam a autonomia relativa do trabalho docente, verificamos que o contexto de realização do seu trabalho influi no processo de didatização. A título de conclusão, exporei esses, após a exposição daqueles.

Em termos da transformação dos saberes, os três processos analisados, a dessincretização, a programabilidade e o controle social da aprendizagem, parecem remeter, em termos dos desafios enfrentados pelos docentes, para um mesmo ponto: a dificuldade em lidar com uma proposta curricular que rompe com a narrativa cronológica. Em termos da dessincretização, os professores dizem sentir um esvaziamento do conteúdo histórico, ficando as explicações restritas a determinados conceitos centrais e questionam se isso é suficiente na configuração da disciplina de História. Faltam os processos históricos, ou seja, um noção de totalidade que, segundo autores, citados anteriormente, é dada pela narrativa; de acordo com a teoria da transposição didática, o conteúdo escolar, para se tornar ensinável, deve passar por um processo de programação, de ordenação, de definição de uma sequência racional. Esta programabilidade estava dada no antigo texto de saber a partir de uma narrativa de base cronológica. Ao se romper com a mesma, rompe-se com os fios de ligação que dava sentido aos conteúdos trabalhados. Os professores se dizem perdidos em termos de terem que lidar com conteúdos que só faziam sentido se relacionados a outros. Isso nos leva ao seguinte questionamento: como pensar em termos de uma programabilidade mínima de conteúdos numa proposta, que ao tematizar flutua através de diferentes tempos históricos? Como sintonizar fatos relativos a um tempo histórico, preservando o tempo sincrônico e o diacrônico?; ainda de acordo com a teoria da transposição didática, o controle social da aprendizagem ocorre em virtude de uma certa concepção do que significa “saber”. A perda da narrativa histórica, segundo o depoimento do professores, faz com que eles não saibam bem o que avaliar. Nesse sentido, a objetividade necessária ao exercício do controle da aprendizagem restringe-se ao campo conceitual e, como disse uma professora, afora isso, resta a produção textual dos alunos, centrada na subjetividade dos mesmos.

Identificamos, enquanto constrangimentos de ordem institucional, o prédio escolar e seus recursos tecnológicos, a distribuição dos tempos de aula, a falta de tempo de

planejamento e de estudo em conjunto, o controle da aprendizagem feito pela SME e as múltiplas séries a lecionar num mesmo ano. Todos esses aspectos são tratados pela instituição escolar enquanto de ordem administrativa, no entanto, constatamos, através dos resultados da pesquisa, conforme veremos a seguir, que influem no desenvolvimento curricular realizado pelos docentes. O que nos faz inferir da importância do conhecimento e discussão desses constrangimentos, tanto na formação inicial quanto continuada dos professores, para o exercício da profissão.

O prédio escolar e seus recursos tecnológicos, em função da proposta temática contida na coleção requisitar a utilização de novas linguagens, onde se destaca o de imagens e de textos literários, jornalísticos, científicos, os quais demandam a criação/valorização de espaços/recursos ainda inexistentes ou desvalorizados pela instituição escolar, como: arquivos de imagens (fotos, filmes) e de espaços na escola em que possam utilizá-los, de arquivos de som e recursos para utilizá-los, de uma xerox para a reprodução de textos; a distribuição dos tempos de aula, devido a terem que realizar o planejamento de aulas, que pode variar de um a três tempos seguidos, de acordo com a carga horária de História do município de Duque de Caxias. O tempo de permanência numa turma, segundo o depoimento dos professores, requer estratégias de desenvolvimento curricular distintas e deveria ser discutido previamente com eles; a falta de tempo de planejamento e estudo em conjunto conduz ao isolamento da prática docente gerando insegurança na adoção de novidades curriculares. Os docentes indicam necessitar de um diálogo mais constante com seus pares para desenvolverem estratégias conjuntas de utilização de propostas curriculares, ainda mais em se tratando de novidades, como é o caso da proposta temática; o controle da aprendizagem feito pela SME, baseado em notas, remete, segundo o depoimento dos docentes, para uma dimensão mais quantificadora, o que é contraditório em relação ao paradigma avaliacional qualitativo proposto na coleção. Nesse aspecto não houve uma posição mais homogênea. Enquanto alguns docentes se diziam mais a vontade com a utilização de conceitos, que proporcionava, segundo eles, uma avaliação mais segura acerca do desenvolvimento dos alunos, outros se diziam inseguros acerca do que avaliar, não importando, assim, se o critério adotado pela SME/Caxias fosse conceito ou nota. Nesse caso parece haver uma relação com a perda da noção de um conteúdo mais objetivo do saber histórico escolar,

dado anteriormente, em grande medida, pela narrativa histórica, conforme visto no desafio relativo ao controle social da aprendizagem; as múltiplas séries a lecionar num mesmo ano tornam-se um desafio, na medida em que os docentes precisam de um tempo mínimo de estudo e assimilação do conteúdo. O fato de somente tomar conhecimento das séries em que irá trabalhar no início de cada ano letivo implica em que o docente tenha muito pouco tempo para planejar suas aulas e esse desafio aumenta na medida em que poderá ter que realizar múltiplos planejamentos em função da diversidade de séries recebidas.

Consideramos a metodologia de pesquisa, assentada em entrevistas e na análise documental, adequada aos propósitos de nosso trabalho, tendo em vista que pudemos contrapor diferentes entendimentos acerca do processo de tematização do conhecimento histórico, presentes a nível historiográfico, na coleção didática, nos PCN, ao dos professores. A existência de múltiplas percepções acerca desse processo, muitas das vezes indevidamente explicitadas, nos leva a refletir sobre a importância de pesquisas como a nossa que abordam os processos de elaboração do saber escolar e da mobilização dos saberes pelos professores, na superação de perspectivas que idealizam a prática docente e desconsideram ou minimizam a dimensão educativa, a razão pedagógica, como elemento fundamental na constituição epistemológica do conhecimento escolar.

#### BIBLIOGRAFIA

ABUD, K.M. "Parado no tempo" In: Revista Nossa História. Julho/2004.

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Cadernos de Pesquisa. Nº 113. São Paulo, jul. 2001

ANDRADE,E.P e SELLES,S.E. e outros “A dimensão prática na formação inicial docente em ciências Biológicas e em História: modelo formativos em disputa”. In Ensino em Re-vista. Uberlândia, V. 12, n 1, Jul. 2003/jun. 2004

ARAÚJO,R.B.de “História e Narrativa” In Mattos, I.R. de (org.) Ler e escrever para contar: historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998

ARROYO,M.G. Os educando, seus direitos e o currículo. In Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. Versão preliminar. Brasília, 2006, p. 51-81.

APPLE,M. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BENJAMIN,W. “Sobre o conceito de História” In: BENJAMIN,W. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas- vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT,C.M.F, “Desafios da história integrada” In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. Março/2001.

Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOURDIEU,P. O campo científico. In ORTIZ,R. (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

BURKE,P. (org.) A escrita da História- novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CABRINI,C.;CIAMPI,H. e outros. O ensino de História (revisão urgente). São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

CANDAÚ,V.M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARDOSO,C.F. e VAINFAS,R. Domínio da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997

CHEVALLARD,Y. La transposición didáctica. Del saber sábio AL saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In Teoria e Educação nº 2 Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990

COLL, C; MARTÍN, E; MAURI, T (e outros. Orgs) O construtivismo na sala de aula. Rio de Janeiro: Ática, 1998

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 2002

DUARTE,R. “Entrevistas em pesquisas qualitativas”. In: Educar. Curitiba nº 24, 2004.

FELGUEIRA, M.L. Pensar a História repensar o seu ensino. Portugal, Porto Editora, 1994.

FONSECA, C. "Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação " In Revista Brasileira de Educação. nº 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

FONSECA, S.G. Caminhos da história ensinada. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: Teoria e educação. Discurso pedagógico, cultura e poder. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1974.

GABRIEL, C.T. "Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa" In CANDAÚ, V.M. Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

"Um objeto de estudo chamado História- A disciplina de história nas tramas da didatização". Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

"Usos e abusos do conceito de transposição didática- considerações a partir do campo disciplinar da história"- texto digitalizado. In: IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001, Ouro Preto. Anais do IV Seminário Perspectivas do ensino de História, 2001.

GABRIEL, C.T. e MONTEIRO, A.M. Currículo, ensino de História e narrativa site [WWW.anped-](http://WWW.anped-2007) 2007.

GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1991.

GARCIA CANCLINI, N. "As culturas híbridas em tempos de globalização" In Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006.

GENTILI, P. e SILVA, T.T. (org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

“Currículo, narrativa e o futuro social” In Revista Brasileira de Educação v. 12 nº 35 maio/ago. 2007

HALL, S.A. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo in Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, nº2, jul/dez. 1997.

HOBBSBAWN, ERIC. Sobre a História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORN, G.B. O ensino de História e seu currículo: teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Nº 1. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

KNAUSS, P. “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa” In:

KUHN. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LE GOFF, J. e Ladurie, L.R. e outros. A Nova História. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. In: Educação e Realidade. Porto Alegre nº 22. 1997

Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1999.

Currículo: debates contemporâneos. Lopes, A.C.; Macedo, E. (organizadoras) São Paulo: Cortez, 2002.

Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? Revista Brasileira de Educação, nº 26, maio/ago. 2004.

MARCONDES, D. “A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade” In Brandão, Z. A crise de paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 2001

MIRANDA, S.R.; LUCA, T.R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 48, jul./dez. 2004.

MONTEIRO, A.M. Ensino de história: entre saberes e práticas. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

“A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. In: História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Vol. 9 Londrina: Ed. da UEL, 2003.

Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

“Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história”. In A História na escola: autores, livros e leituras. Rocha, H.A.B.; Reznik, L.; Magalhães, M. (orgs.) RJ: Editora FGV, 2009.

MONTELLATO; CABRINI; CATELLI. História temática. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção História temática)

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1995

“Currículo, utopia e pós-modernidade” in Currículo: questões atuais- Campinas, Papyrus, 1997.

Didática e currículo: questionando fronteiras. Educação e Realidade. Julho/dez. 1998.

“A crise da teoria curricular crítica” In Costa, M.V. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

“A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas” In Educação em Revista nº 45 junho/2007

Currículos e programas no Brasil. Campinas, SP: Papyrus, 2008 (a).

Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura/ [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beaucamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008 (b).

MOREIRA, H. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Nikitiuk, S.M.L. (org.) Repensando do ensino de história. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação- perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

RAMOS, C. Excelência na educação. A Escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

REIS, J.C. A História, entre a filosofia e a ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICOUER, P. Tempo e narrativa. Campinas: Papyrus, v. 3, 1997.



SACRISTÁN,J.G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA,L.H. ; AZEVEDO,J.C. de; SANTOS,E.S. (orgs.) Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

O currículo: uma reflexão sobre a prática; trad. Ernani F. da F. Rosa- 3 edi.- Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, A.R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI,D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SCHON,D.A. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In NÓVOA,A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995

SHULMAN,L. “knowledge and teaching: foundations of the New Reform”. In Harvard educational review, v. 57, nº 1, 1987.

SILVA,T.T. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

(org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, M. As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais. RJ, PUC/RJ (digit.)- 2000.

Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, B.M.M. A construção do conceito de democracia na educação voltada para jovens e adultos. Texto constante na Net, 2008.

WILLIAMS,R. “Cultura: paradigmas e paradoxos” In WILLIAMS,R. Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Jorge zahar Editor, 1979.

## PROPOSTAS CURRICULARES E GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS

- Guia de livros didáticos 2005: v 5: História/ Nabiha Gebrim (coordenação). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004
- Parâmetros curriculares nacionais: história/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação curricular. História. Documento 5. 1992

## ANEXOS

### ANEXO 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Você participou da escolha do livro didático? Foi a opção que você desejava? (Em caso de resposta negativa) Que livro desejava ter escolhido?
- 2- Normalmente, como utiliza o livro didático nas aulas?
- 3- Em quais séries utilizou os livros da coleção? Durante quanto tempo?
- 4- Sentiu maior facilidade na utilização do livro em alguma série em especial? Qual(is)? A quem atribui tal fato?
- 5- Os alunos gostaram do livro adotado? Por quê?
- 6- Que diferenças podem ser percebidas entre a coleção adotada e outras já utilizadas?
- 7- O que você sabe sobre a história temática? Como tomou conhecimento do termo?
- 8- O que os alunos deveriam aprender nas aulas de História?
- 9- Vale a pena continuar utilizando a coleção temática? Por quê?

10- Que diferenças podem ser percebidas com relação a outras coleções que vocês tenham utilizado, em termos de:

- a- Rotina das aulas-
- b- Planejamento das aulas (conteúdo, objetivos, avaliação, etc.)-
- c- Participação e rendimento dos alunos-
- d- Outros-

#### ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.

- 1- Há quanto tempo atua no exercício do magistério?
- 2- Há quanto tempo trabalha como professor de História na rede municipal de Duque de Caxias?
- 3- Em quantas escolas leciona atualmente? Exerce outro tipo de trabalho? Qual (is)?
- 4- Graduiu-se em História? Onde? Quando terminou?
- 5- Possui graduação diferente de História? Qual (is)? Onde realizou? Quando terminou?
- 6- Participou ou está participando de algum curso de pós-graduação? Cite-os, datando-os.
- 7- Participou de seminários, encontros, palestras, etc. nos últimos anos? Cite-os, datando-os.
- 8- Gostaria de continuar usando a coleção temática? Por quê?

## ANEXO 3- PAINEL DEMONSTRATIVO DA OBRA POR SÉRIE

### Painel demonstrativo da obra por série

#### Volume

1ª série do 3º ciclo (5ª série)  
**Tempos e culturas**

#### Ciclo temático

Natureza e cultura

#### Subtemas

- Tempo
- Espaço
- Natureza
- Homem: cultura e trabalho (modos de vida)

#### Conteúdos conceituais

- Identificar a história de vida de um indivíduo, compreendendo sua relação com a de outros, e percebê-la inserida na história de um grupo social.
- Identificar permanências e mudanças na história do indivíduo e na do grupo social.
- Identificar semelhanças e diferenças entre a história individual e a história coletiva.
- Compreender mudanças e permanências na sucessão de gerações.
- Compreender as diferenças na mensuração dos diversos tempos (geológico, cronológico, biológico, da natureza e das mentalidades).
- Comparar formas de representação da vida pessoal de um indivíduo em seu tempo e espaço com a de outros tempos e espaços.
- Estabelecer as diferenças entre natureza e cultura; entre o homem e os animais.
- Comparar diferentes explicações sobre a origem do homem e do mundo.
- Identificar as relações entre sociedade, natureza e cultura na história dos povos americanos e europeus: caçadores, coletores e agricultores.
- Perceber as diferenças culturais entre os povos estudados.

#### Conteúdos procedimentais

- Identificar e saber utilizar medidas de tempo.
- Localizar, num texto historiográfico e/ou documento, o autor, a época em que foi produzido, a época da qual trata e o assunto abordado.
- Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento histórico.
- Extrair informações a partir da observação de um documento visual.
- Identificar ritmos de duração temporal por meio de permanências e mudanças.
- Coletar dados em fontes de natureza diversa: livros, periódicos, entrevistas e fotografias.
- Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.
- Construir sínteses e generalizações a partir da observação, leitura, interpretação e discussão coletiva de textos e documentos.
- Utilizar diferentes linguagens no momento da produção da síntese.
- Leitura de mapas e localização dos espaços estudados.
- Expressão em diferentes linguagens: oral (entrevistas e debates), visual e escrita.

#### Conteúdos atitudinais

- Respeitar e valorizar a diversidade cultural.
- Valorizar o debate e saber respeitar as várias opiniões surgidas.
- Ter uma postura colaborativa na relação com o outro.
- Trocar idéias e informações, colaborando na criação coletiva.
- Possuir raciocínio para a compreensão dos fatos (mesmo expostos fora de ordem cronológica).

## Painel demonstrativo da obra por série

### Volume

2ª série do 3º ciclo (6ª série)

**Diversidade cultural e conflitos**

### Eixo temático

Diversidades culturais e conflitos

### Subtemas

- Memória
- Mito
- Identidade
- Diversidade cultural
- Conflitos
- Trabalho
- Trabalho assalariado
- Trabalho escravo
- Trabalho coletivo
- Colonização
- Posse e propriedade
- Dominação e resistência

### Conteúdos conceituais

- Compreender a diversidade cultural entre os povos formadores da identidade brasileira.
- Identificar as diferenças no modo de vida: europeu-cristão, ameríndio e africano.
- Estabelecer relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.
- Perceber diferentes projetos e conflitos sociais e posicionar-se diante deles.
- Compreender as diferentes relações de trabalho no século XVI, na América e na África, antes da colonização europeia.
- Identificar os diferentes modos de vida no século XVI, na América e na África, antes da colonização europeia.
- Comparar as relações de trabalho existentes na Europa do século XVI com as da América e da África na mesma época.
- Compreender e analisar as relações de trabalho escravo na América após a colonização europeia.
- Identificar relações de escravidão em diferentes tempos e espaços.
- Identificar manifestações de resistência no mundo contemporâneo relacionados a conflitos étnicos.

### Conteúdos procedimentais

- Identificar e saber utilizar medidas de tempo.
- Localizar, num texto historiográfico e/ou documento, o autor, a época em que foi produzido, a época da qual trata e o assunto abordado.
- Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento histórico.
- Extrair informações a partir da observação de um documento visual.
- Identificar ritmos de duração temporal por meio de permanências e mudanças.
- Coletar dados em fontes de natureza diversa: livros, periódicos, entrevistas e fotografias.
- Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.
- Aprender os procedimentos para realização de pesquisas.
- Construir sínteses e generalizações a partir da observação, leitura, interpretação e discussão coletiva de textos e documentos.
- Utilizar diferentes linguagens no momento da produção da síntese.
- Leitura de mapas e localização dos espaços estudados.
- Leitura e interpretação de:
  - imagens.
  - textos historiográficos.
  - documentos escritos e visuais.
- Expressão em diferentes linguagens: oral (entrevistas e debates), visual e escrita.

### Conteúdos atitudinais

- Respeitar e valorizar a diversidade cultural.
- Valorizar o debate e saber respeitar as várias opiniões surgidas.
- Ter uma postura colaborativa na relação com o outro.
- Trocar idéias e informações, colaborando na criação coletiva.
- Assumir atitudes éticas e compromissos.

## Painel demonstrativo da obra por série

### Volume

1ª série do 4º ciclo (7ª série)  
**Terra e propriedade**

### Eixo temático

Terra, poder e religião

### Subtemas

- Posse
- Propriedade
- Estado
- Nação
- Capitalismo
- Política
- Religião

### Conteúdos conceituais

- Diferenciar propriedade de posse.
- Diferenciar propriedade pública de propriedade privada.
- Diferenciar propriedade coletiva de propriedade individual.
- Definir distribuição social de terras e reforma agrária.
- Compreender o conceito de movimento social, relacionando-o com a questão agrária.
- Definir e caracterizar latifúndios e pequena propriedade.
- Compreender o conceito de religiosidade, relacionando-o com movimentos populares.
- Compreender os conceitos de nação e política na formação do mundo moderno.

### Conteúdos procedimentais

- Expressar-se em diferentes linguagens: oral (entrevistas e debates); visual e escrita.
- Localizar, num texto historiográfico e/ou documento, o autor, a época em que foi produzido, a época da qual trata e o assunto abordado.
- Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento histórico.
- Extrair informações a partir da observação de documentos visuais.
- Identificar ritmos de duração temporal por meio de permanências e mudanças.
- Coletar dados em fontes de natureza diversa: livros, periódicos, entrevistas e fotografias.
- Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.
- Aprender os procedimentos para a realização de pesquisas.
- Construir sínteses e generalizações a partir da observação, leitura, interpretação e discussão coletiva de textos e documentos.
- Utilizar diferentes linguagens no momento da produção da síntese.
- Estabelecer relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo.
- Perceber diferentes projetos e conflitos sociais e posicionar-se diante deles.
- Ler e interpretar:
  - mapas dos espaços estudados;
  - imagens;
  - textos historiográficos;
  - documentos escritos e visuais.

### Conteúdos atitudinais

- Tomar posição diante de questões sociais e relativas a cidadania.
- Respeitar e valorizar a diversidade cultural.
- Valorizar o debate e saber respeitar as várias opiniões surgidas.
- Ter uma postura colaborativa na relação com o outro.
- Trocar idéias e informações, colaborando na criação coletiva.
- Assumir atitudes éticas e compromissos.

## Painel demonstrativo da obra por série

### Volume

2ª série do 4º ciclo (8ª série)  
**O mundo dos cidadãos**

### Eixo temático

Direito, trabalho e cidadania

### Subtemas

- Capitalismo
- Sistema de fábrica
- Disciplina
- Liberdade
- Neoliberalismo
- Globalização
- Propriedade
- Dominação
- Resistência
- Estado
- Nação
- Totalitarismo

### Conteúdos conceituais

- Entender o conceito de globalização e de exclusão social.
- Relacionar capitalismo e sociedade de consumo.
- Entender o funcionamento do sistema de fábrica.
- Identificar permanências e mudanças entre o projeto liberal e o neoliberal.
- Compreender o trabalho no sistema de fábrica na Inglaterra: a Revolução Industrial.
- Identificar dominação e resistência no sistema de fábrica no Brasil.
- Identificar a conquista de direitos na sociedade capitalista.
- Compreender participação popular e democracia.
- Entender o conceito de totalitarismo.
- Definir relações de poder e participação popular.
- Entender os conceitos de nazismo, neonazismo e fascismo.
- Estabelecer semelhanças e diferenças entre o sistema de fábrica no Brasil e do início da Revolução Industrial inglesa.
- Identificar dominação e resistência na era de Vargas e na ditadura militar.
- Identificar os diversos grupos sociais que participaram ativamente da Revolução Francesa.
- Identificar envolvimento e conquista da cidadania na construção de projeto social democrático.
- Perceber projetos democráticos na diversidade cultural.

### Conteúdos procedimentais

- Localizar, num texto historiográfico e/ou documento, o autor, a época em que foi produzido, a época da qual trata e o assunto abordado.
- Distinguir versões diferentes para um mesmo acontecimento histórico.
- Extrair informações a partir da observação de um documento visual.
- Coletar dados em fontes de natureza diversa: livros, periódicos, entrevistas e fotografias.
- Comparar épocas diferentes e estabelecer relações entre elas.
- Construir sínteses e generalizações a partir da observação, leitura, interpretação e discussão coletiva de textos e documentos.
- Utilizar diferentes linguagens no momento da produção da síntese final do capítulo.
- Fazer leitura de linhas do tempo para identificar os acontecimentos políticos institucionais.

### Conteúdos atitudinais

- Tomar posição diante de questões sociais e relativas a cidadania.
- Respeitar e valorizar a diversidade cultural.
- Valorizar o debate e saber respeitar as várias opiniões surgidas.
- Ter uma postura colaborativa na relação com o outro.
- Trocar idéias e informações, colaborando na criação coletiva.
- Compreender o papel dos idosos na construção da memória.

