

## 13

### Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: INRP, 1986.

ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: Marco Zero, 1988.

\_\_\_\_\_. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.13, n.25/26, p.143-62, 1992-1993.

\_\_\_\_\_. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.18, n.36, p.103-13, 1998.

AIRFUCH, L. Identidad, diferencia, (des)igualdad encrucijadas de la escena global. In: **Identidade e Diferença na Era Global**. Rio de Janeiro: 21-23 de maio de 2001. (Conferencia).

ALCANTÂRA, A. B. **O ensino de história tradicional: Um muro já transposto?** Faculdade de Educação, UFF, Rio de Janeiro, 1996. (Tese de mestrado).

ALMEIDA, M das G. A. A. de Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.18, n.36, p.137-59, 1998.

ALLIEU, N. De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In: DEVELAY, M. (Org.). **Savoirs scolaires et didactiques de disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1995.

ALVES-MAZZOTI, A. J. O debate intelectual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.96, p.15-23, 1996.

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática 1989.

ANTONIACCI, M. A.; SILVA, M. Vivências da Contramão: produção do saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.9, n.19, p.9-28, fev. 1990.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: II(I), p.19-34, 1986.

\_\_\_\_\_. Currículo e Poder. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.14, n. 2, p.46-57, 1989.

\_\_\_\_\_. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARAÚJO, H. M. M. **Tempo-Rei. A noção de tempo em adolescentes de 10-14 anos: implicações para o ensino de História**. Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1998. (Dissertação de mestrado).

ARAUJO, R. B. de História e Narrativa. In: MATTOS, I. R. (Org.). **Ler e Escrever para contar. Documentação historiográfica e formação do historiador**, Rio de Janeiro: Acess, 1998.

\_\_\_\_\_. Ronda noturna: narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n.1, p.26-54, 1988.

ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar, In: ARNAY, J.; RODRIGO, M. J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

ARROYO, M. G. Pátria Amada Ignorada. In: **Em Aberto**. Brasília: ano 7, n.37, jan./fev. 1988.

ARSAC, G. et al. **La transposition didactique à l'épreuve**. Paris: Pensée sauvage, 1994.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **La didactique des sciences**. 5.ed. Paris: PUF, 1998.

AUDIGER, F. L'enseignement de l'histoire, géographie, sciences sociales. Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: Propos introductifs In: **Revue Française de Pédagogie**. Paris: n.85, p.11-20, 1988.

\_\_\_\_\_. Histoire et Géographie: des savoirs scolaires en questions. In: **Spirale**. Paris: n.15, p.61-87, 1995.

AUDIGER, F.; BASUYAU, C. Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées Exemples des classes de CM2 et de 6ème. In: **Revue Française de Pédagogie**. Paris: n.85, p.11-20, 1988.

AUDIGER, F.; CRÉMIEUX, C.; TUTIAUX-GUILLON, N. La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. In: **Revue Française de Pédagogie**. Paris: n.106, p.11-23, 1994.

BALAKRISHNAN, G. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BALDIN, N. Formação Teórica e Prática Pedagógica do Professor de História. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: n.25, p. 96-110, dez 1986.

BAQUÉS, M.-C., Les effets d'un enseignement culturel en histoire. In: **Revue Française de Pédagogie**. Paris: n.106, p.11-23, 1994.

BASSO, I. S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica. In: **Revista Didática**. São Paulo: UNESP, n.25, p.1-10, 1989.

BÉDARIDA, F. Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine. In: VERLHAC, M. (Org.). In: **Histoire et Mémoire**. Grenoble: CNDP (Documents, actes et rapports pour l'éducation), 1998.

BERGMAN, K. A história na reflexão didática. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.9, n.19, 1989-1990.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEYER, L.; LISTON, D. Discurso ou Ação Moral? Uma crítica ao Pós-Modernismo em Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria Educacional Crítica em tempos Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BEZERRA DE MENEZES, V. A história cativa da memória ? In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo: n. 34, 1992.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho. O ensino de História nas escolas paulistas. (1917-1939)**. Faculdade de História, USP, São Paulo, 1988. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988b.

\_\_\_\_\_. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história profana à história sagrada. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.13, n.25/26 p.193-221, 1992-1993.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**, Faculdade de História, USP, São Paulo, 1993. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. O ensino de história para as populações indígenas. In: **Em Aberto**. Brasília: ano 14, n.63, p.105-16, jul./set. 1994.

\_\_\_\_\_. Práticas de leituras em livros didáticos. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: v.22, n.1, p. 89-110, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**, São Paulo: Contexto, 1997.

BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998.

BLOCH, M. **Apologie pour le métier d'historien**. Paris: Armand Colin, 1974.

BORNE, D. Communauté de memoire et rigueur critique. In: BOUTIER J.; JULIA, D. (Orgs.). **Passés recomposés, champs et chantiers de l'Histoire**. Paris: Editions Autrement, Série Mutations, n.150-151, jan. 1995.

BOSCHI, C. C. O Currículo de História: A questão sob forma de questões. In: **Revista do Departamento de História**. Belo Horizonte: n.1(2), p.86-92, jun. 1986.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As Escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, col. Forum da história, 1982.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: Bourdieu, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p 84-94, 1983a.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, p.122-55, 1983b.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Entre questionários e entrevista. In: **Cadenos da PUC**. Rio de Janeiro: n.44, maio 1999.

BRANDÃO, Z.; BONAMINO, A. C. de Currículo: tensões e alternativas. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: n.92, p.16-25, fev.1995.

BRAUDEL, F. **Ecrits sur l'histoire**. Paris: Ed Arthaud, 1990.

CABRINI, C.; CIAMPI, H.; VIEIRA, M. do P. **O ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Orgs.). **Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs**. Bruxelles: De Boeck, p. 145-58, 1996.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas; estratégias para entrar y salir de la modernidad**. Mexico: Grijaldo, 1989.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura(s). In: **Revista Tecnológica Educacional**. v.22, n.125, jul./ago. 1995. s.l.

\_\_\_\_\_. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ M. E.; OLIVEIRA, R. (Orgs.). **Alternativas no ensino da didática**. Campinas: Papirus, p.79-83, 1997.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidade e Educação na América Latina**. 1998. (mimeo).

\_\_\_\_\_. O Currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: ano 21, n. 73, dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reinventar a escola**, Petrópolis: Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000d.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sociedade Educação e Cultura(s): Questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARDOSO, C. F. **Ensaio Racionalista**, Rio de Janeiro: Campus, p.61-92, 1988.

\_\_\_\_\_. **Narrativa, Sentido, História**. Campinas: Papirus, 1997a.

\_\_\_\_\_. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História. Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997b.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). **Representações – Contribuição a um debate interdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. História e Análise de textos. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Domínios da História. Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. Tempo e Narrativa Histórica nas “Teses” de W. Benjamin. In: MALERBA J. (Org.). **Teoria, Método e Historiografia**. São Paulo: Papirus, 1996a.

\_\_\_\_\_. Narrativas e totalidades como problemas na historiografia – um estudo e dois casos. In: MALERBA J. (Org.). **Teoria, Método e Historiografia**. São Paulo: Papirus, 1996b.

CARR, D. La narrativa y el mundo real: un argumento en favor de la continuidad. In: **Historias 14**. México: D.F., p. 15-27, jul./set.1986.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARSENAT-BERNARDIN, D. **Neuf Leçons d'Histoire pour le Collège et le Lycée**. Paris: Nathan, 1995.

CARVALHAIS, A. Saber, Poder e Ensino de História no 1º grau. In: **Educação Revista**. Belo Horizonte: n.18/19, p. 93-7, 1993-1994.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. Dossier: Ruptures politiques, enseignement de l'histoire. In: **Révue internationale d'éducation**. Sèvres: n 13, mar. 1997.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. **Colloque national sur l'histoire et son enseignement**. Montpellier: CNDP, 1984.

CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. **Clés pour l'enseignement de l'histoire**. Paris: CRDP, 1996.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Nação na propaganda do Milagre Econômico**. Faculdade de Educação, FE-UNICAMP, Campinas, 2000. (Tese de doutorado).

CERTEAU, M. **L'écriture de l'histoire**. Paris: NRF-Gallimard, 1983.

CHARLOT, B. **Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie**. Paris: Ed. Economica, 1997.

CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHATTERJEE, P. Comunidade imaginada por quem? In: BALAKRISHNAN, G. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

CHAUÍ, M. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHERVEL, A. As histórias das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.2, 1990a.

\_\_\_\_\_. L'école, lieu de production d'une culture. In: **Analyser et gérer les situations d'enseignement et apprentissage**. Paris: INRP, 1990b.

CHESNEAUX, J. **Du passé faisons table rase?** Paris: Maspero, 1976.

CHEVALIER, J.-C. A língua: lingüística e histórica. In: LE GOFF, J.: NORA, P. **Fazer história, Novos objetos**. Lisboa: Bertrand, vol.3, p.107-26, 1987.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La pensée Sauvage, 1991.

\_\_\_\_\_. **Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 1997a.

\_\_\_\_\_. **L'enseignement des SES est-il une anomalie?** Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 1997b.

\_\_\_\_\_. **Familière et problématique, la figure du professeur**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 1997c.

\_\_\_\_\_. **Omettre ou transmettre? Les choix curriculaires et leurs enjeux**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 1997d.

\_\_\_\_\_. **Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 1997e.

\_\_\_\_\_. **A propos des TICE: la transmission et appropriation du savoir, nouveaux rôles de l'enseignant, organisation de l'établissement**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 1998.

\_\_\_\_\_. **L'homme est un animal didactique. La théorie des situations et les progrès de l'instruction publique**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Observations inaugurales**. Texto disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. 2000b.

\_\_\_\_\_. **La transposition didactique et l'avenir de l'école**. Disponível em: <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/topos.html>. s.d.

CITRON, S. **Ensinar a História hoje - a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

COLLIOT-THÉLÈNE, C. Identité nationale et enseignement de l'histoire. In: **Revue Internationale d'éducation**. Sèvres: n.13, mar.1997.

CORCUFF, P. **Les nouvelles sociologies**, Paris: Nathan, 1995.

CORCUFF, P.; ACCARDO, A. **La sociologia de Bourdieu**. Bordeaux: Le Mascaret, 1986.

CORNU, L.; VERGNIUX, A. **La didactique en questions**. Paris: CNDP-Hachette, 1992.

COSTA, C. **Filosofia da linguagem**, Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTAU-BÉGARIE, H. **Le phénomène Nouvelle Histoire; Grandeur et décadence de l'école des Annales**. Paris: Ed. Econômica, 1989.

CRUZ, M. B. A. **A renovação do currículo de História nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro: uma tentativa frustrada**. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1987. (Dissertação de mestrado).

D'ALÉSSIO, M. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, vol.13, n.25/26, set.92/ago.93.

DALONGEVILLE, A. **Enseigner l'histoire à l'école**. Paris: Hachette-éducation, 1995.

\_\_\_\_\_. **L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire: une expérience de l'altérité**. Paris: L'Harmattan, 2001.

DA MATTA, R. **Relativizando**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

\_\_\_\_\_. **O que faz o brasil, Brasil?** 12.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.  
DANDURAND, P.; OLIVIER, E. Centralidade dos saberes educação: Em direção a novas problemáticas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: n.46, 1993.

DAVIES, N. (Org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF, 2000.

DE LUCA, T. R. **A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação**. São Paulo: Unesp, 1999.

DEVELAY, M. Les contenus d'enseignement: Discipline et "matrice disciplinaire". In: **Cahiers Pédagogiques**. Paris: n.298, p.25-7, nov. 1991a.

\_\_\_\_\_. Les contenus d'enseignement: La face cachée des disciplines scolaires. In: **Cahiers Pédagogiques**. Paris: n.298, p.9-13, nov. 1991b.

\_\_\_\_\_. **De l'apprentissage à l'enseignement - pour une épistémologie scolaire**. Paris: ESF, 1995a.

\_\_\_\_\_. (Dir.). **Savoirs scolaires et didactiques de disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris: ESF, 1995b.

DOMINGUES, J. L. **Didática e Currículo: Aproximações e especificidades**. Trabalho apresentado no 7º ENDIPE, Goiania, 1994.

DOSSE, F. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: Ensaio, 1992.

\_\_\_\_\_. **A história à prova do tempo. Da história em migalhas ao resgate do sentido**. São paulo: UNESP, 1999a.

\_\_\_\_\_. **L'histoire ou le temps réfléchi**. Paris: Hatier, 1999b.

DUBY, G. **L'histoire continue**. Paris: Ed. Odile Jacob, 1991.

DUBY, G.; LARDREAU, G. **Diálogos sobre a Nova História**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1989.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRICIO, B. F. **Implementação de mudanças no contexto Educacional: Discursos, identidades e narrativas em ação**. Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado).

FAFE, J. F. **Nação: Fim ou Metamorfose?** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FALCON, F. **História Cultural – uma nova visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FÉNELON, D. Sobre a proposta para o ensino de história de 1º grau. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.7, n.14, mar./ago., 1987.

FERRO, M. **L'histoire sur surveillance**. Paris: Calmann-Lévy, 1985.

FICO, C.; POLITO, R. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos - tentativa de avaliação crítica. In: MALERBA J. **A velha História, Teoria, Método e Historiografia**. Campinas: Papirus, 1996.

FILHO, M. Z. **A crise da razão histórica**, Campinas: Papirus, 1989.

FONSECA, S. G. Ensino de História: diversificação de abordagens. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco, Zero, v.9, n.19, p.197-208, 1989-1990.

\_\_\_\_\_. A história-ensinada no 1º e 2º graus e a constituição da memória da História. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: v.2, n.2, 1991.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONTANA, J. **História, depois do fim da história**. São Paulo: EDUSC, p.31, 1998.

FONTES, V. M. A Questão Nacional: alguns desafios. In: MENDONÇA, S.; MOTTA, M. (Orgs.). **Nação e Poder: As dimensões da História**. Niterói: EdUFF, 1998.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Teoria & Educação, n.5, p.28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Sociologia da educação -dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: vol.21, n.1, p.186-98, jan./fev. 1996.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo In: **Educação & Sociedade**. Campinas: ano 21, n.73, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Evoluções recentes do debate sobre a escola a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia de seres humanos**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANCO, C.; DOMINGUES, J. M. Construtivismo, Epistemologia e Educação: ampliando o debate. In: **Publicação interna do Departamento de Educação da PUC-Rio**. Rio de Janeiro: n.11, maio 1995.

FRANCO, M. L. B. O livro didático de História do Brasil: algumas questões. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: n.41, p.22-7, maio 1982.

\_\_\_\_\_. **O livro de História didático no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

FRIGOTTTO, E. I. dos S. **Construção Curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta da escola cidadã de porto Alegre**. Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999. (Tese de doutorado)

FURET, F. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d.

GABRIEL ANHORN, C. T. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular**. Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999, (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, p.17-46, 2000a.

\_\_\_\_\_. O conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, p.238-58, 2000b.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2001.

GARCIA, J. E. A natureza do conhecimento escolar: transição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In: ARNAY, J.; RODRIGO, M. J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Hacia una teoria alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla: Díada, 1998b.

GELLNER, E. **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GERIN-GRATLOUP, A.-M.; SOLONEL, M.; TUTIAOX-GUILLON, N. Situations-Problèmes et situations scolaires en Histoire et Géographie. In: **Révue Française de Pédagogie**. Paris: n. 106, p.11-23, jan./mar.1994.

GIDDENS, A. **Novas regras do método sociológico - uma crítica positiva das sociologias contemporâneas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIMENO-SACRISTAN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Poderes Instáveis na Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIROUX, H. O Pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria Educacional Crítica em tempos Modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. La pedagogia Radical Como Política Cultural: Mas alla del discurso de la critica e y antiutopismo. In: McLAREN P. (Org.). **Pedagogia Crítica y Cultura Depredadora- Políticas de Oposicion En la Era Posmoderna.** Barcelona: Paidós, 1997.

GOMÉZ PEREZ, A. J. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONTIJO, R. **O Brasil plural, dos Parâmetros Curriculares Nacionais: a diversidade como patrimônio cultural.** Texto apresentado na ANPUH regional do Rio de Janeiro, 2002.

GOODSON, I. F. Tornando uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre: n.21, p.230-54, 1990.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva, T. T. da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula - uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARINELLO, N. L. Memória coletiva e história científica. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo: Marco Zero, n.28, 1994.

GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n.1, p.5-27, 1998.

GUYON, S.; MOUSSEAU, M.-J.; TUTIAUX-GILLON, N. Des nations à la Nation: apprendre et conceptualiser. Paris: INRP, 1993.

HALL, S. Identidade Cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** n.24, p. 68-75, 1996.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre: n.22, p.15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades Culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. A questão da identidade cultural. In: **Textos Didáticos**. Campinas: Unicamp, n.18, fev. 1998.

HANSEN, P. S. **Feições e fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Access, 2000.

\_\_\_\_\_. **Feições e Fisionomia do Brasil História, Cultura e Nação na História do Brasil**. Departamento de História, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2000. (Dissertação de mestrado).

HARTOG, F. L'art du récit historique. In: **Passés Recomposés Champs et Chantiers de l'histoire**. Paris: Editions Autrement, Série Mutations, n.150/151, p.184-93, 1995.

HOBSBAWN, E. El renacimiento de la historia narrativa. Algunos comentarios. In: **Historias 14**. México: D.F., p9-14, jul./set. 1986.

\_\_\_\_\_. **Nações e nacionalismos desde 1870**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A invenção das tradições**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUNT L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. **Savoirs enseignés, savoirs savants**. (Actes du colloque). Paris: INRP, 1988.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. **Histoire et Géographie. Des didactiques dans tous les écarts**. Paris: INRP, 1989.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. **Des nations à la Nation: apprendre et conceptualiser**. Paris: INRP, 1993.

ISAMBERT-JAMATI, **Les savoirs scolaires; enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris: Editions Universitaires, 1990.

JAMESON, F. **Pós-modernismo : a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JOANILHO, A. L. **História e Prática; Pesquisa em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas** 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KOSELLECK, R. **Le Futur Passé - Contribution à la semantique des temps historiques**. Paris: Ed. de L'École des hautes études en sciences sociales, 1990.

\_\_\_\_\_. Uma história dos Conceitos: Problemas teóricos e Práticos. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: n.5, p.134-46, 1992.

\_\_\_\_\_. **L'Experience de l'Histoire**. Paris: Seuil /Gallimard, 1997.

KRAMER, L. Literatura, Crítica e Imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominck Lacapra. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, p.131-76, 1995.

LACASA, P. Construir conhecimentos: um salto entre o científico e o cotidiano? In: ARNAY, J.; RODRIGO, M. J. (Orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998.

LAUTIER, N. La compréhension de l'histoire: un modèle spécifique. In: **Revue Française de Pédagogie**. Paris: n.106, p.11-23, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Enseigner l'histoire au lycée**. Paris: Armand Colin, 1997.

LAVILLE, C. **La recherche en éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles**. Palestra proferida na UFRJ, 1998. (mimeo).

LEDUC, J. MARCOS-ALAVAREZ, V.; LE PELLE, J. **Construire l'Histoire**. Paris: CRDP de Midi/Pyrénées/ Hachette éducation (coed.), 1991.

LE GOFF, J. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da moeda, v. 1, 1984.

\_\_\_\_\_. (dir.). **La nouvelle histoire**. Ed. Complexe, 1998.

LE GOFF, J.; NORA, P. (Dirs.). **Faire de l'histoire**. Paris: Gallimard, coll. Folio Histoire, 1986.

LENSKYJ, T.; HELFER, N. (Orgs.). **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: EUNISC, 2000.

LEVI-STRAUSS, C. **Raça e História**. Lisboa: Presença, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Os Conteúdos Escolares e sua dimensão crítico-social**. São Paulo: Ande, v.6, n.11, p.5-13, 1986.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo : aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

LOPES, A. R. C. O Currículo e a construção do conhecimento na Escola – controvérsias entre conhecimento comum e conhecimento científico. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e Formação Do Professor**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. In: **Contexto & Educação**. Ijuí: v.11, n.45, p.40-59, jan./mar. 1997a.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: 22(1):95-111, jan./fev. 1997b

\_\_\_\_\_. As Relações entre cultura e conhecimento escolar, - refletindo sobre o processo de exclusão e inclusão. In: **Anais do Seminário Cidadania e Educação**. 1998. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999a.

\_\_\_\_\_. Questões para um debate sobre o conhecimento. In: **Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF**. Rio de Janeiro: vol.3, n.3, out.1999b.

\_\_\_\_\_. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 39-52, 2000.

\_\_\_\_\_. Organização do conhecimento escolar, analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensino e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, p.147-63, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo cultural e políticas de currículo nacional. Análise preliminar do tema transversal Pluralismo Cultural, dos PCN**. s.n.t.

LOPEZ, A. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado? In: **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP - Programa de Pós-Graduação em História, n.17, p.63-201, nov. 1998.

LUCINI, M. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MAGALHÃES, M. de S. **Por que ensinar história hoje? História e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Texto apresentado na ANPUH regional do Rio de Janeiro, 2002.

MAINGUENAU, D. **Termos-Chaves da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MALERBA, J. (Org.). **A velha história: teoria, método e historiografia**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. As representações numa abordagem disciplinar: ainda um problema indócil, porém mais bem equacionado. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). **Representações - Contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, col. Textos do tempo, 2000.

MARCOS-ALAVAREZ, V.; LE PELLE, J. **Enseigner histoire, un métier qui s'apprend**. Paris: Hachette-CNDP, 1991.

MARTINS, M. do C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.18, n.36, p.39-59, 1998.

MARROU, H. I. **De la connaissance historique**. Paris: Seuil, 1975.

MATTOS, I. R. (Org.) **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Acess, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ler e Escrever para contar. Documentação historiográfica e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Acess, 1998.  
MATTOS, M. B. (Org.). História, Pensar e Fazer. In: **Laboratório Dimensões de História**. Niterói: UFF, 1998.

MATTOS, S. R. **O Brasil em Lições - A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro: Acess, 2000.

McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogía crítica y pargamatismo da justiça. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia Crítica y Cultura Depredadora - Políticas de Oposicion En la Era Posmoderna**. Bracelona: Paidos, 1997.

McNALLY, D. Língua, história e luta de classes. In: WOOD, E. M.; FORSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 33-49, 1997.

MELO, C. F. B. de **Senhores da História: A construção do Brasil em dois Manuais didáticos de História na Segunda Metade do Século XIX**. Departamento de Educação, USP, São Paulo, 1997. (Tese de doutorado).

MELLO, L. C. C. de A. **Construção de uma nova proposta curricular para o ensino de história nas escolas públicas do Rio de Janeiro na década de 80**. Faculdade de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 1993. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. et al (Orgs.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MICELI, P. **O Mito do Herói Nacional**. São Paulo: Contexto, col. Repensando a História, 1989.

MICHAUX, M. **Enseigner l'histoire au collège**. Paris: Armand Colin, 1997.

MINDLIN, B. A verdadeira descoberta do Brasil: Os parâmetros curriculares nacionais e a pluralidade cultural. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, n.6, ago./out. 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Commission Bourdieu-Gros. **Principes pour une reflexion sur le contenu d'enseignements**. Paris: 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Terceiro et quarto ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª series). Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação: história**. (5ª a 8ª series). Brasília: MEC/SEF, v.2, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da **Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MONIOT, H. (Org.). **Enseigner l'histoire: des manuels à la memoire**. Berne: Peter Lang, 1984.

\_\_\_\_\_. **Epistemologie de l'Histoire et Didactique de l'Histoire**. Paris: INRP, juin 1985.

\_\_\_\_\_. Quelques interrogations historiennes d'aujourd'hui. In: **Actes du Colloque Savoirs enseignés savoirs savants**. Paris: INRP, p.16-24, 1988.

\_\_\_\_\_. Savoir l'histoire et apprendre de l'histoire. In: **Actes du Colloque Analyser et Gerer les situations d'enseignement et apprentissage**. Paris: INRP, p.199-205, abr. 1991.

\_\_\_\_\_. **La dictatque de l'histoire**, Paris: Nathan, 1993.

MONTEIRO, A. M. A História Continua: Do mundo à sala de aula - o saber escolar. In: **Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF**. Rio de Janeiro: v.3, n.3, out. 1999.

\_\_\_\_\_. A pratica de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: Das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, N. (Org.). **Para além dos conteúdos**. Niterói: EDUFF, 2000.

\_\_\_\_\_. Da didática em questão às questões da Didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de história : entre práticas e representações**. Faculdade de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002. (Tese de doutorado).

MONTEIRO, P. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

MORAES, M. C. M. de Para além do fragmento: a particularidade como conhecimento da História. In: Cadernos da ANPED. n. 5, set. 1993.

\_\_\_\_\_. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. In: **Persectivas**. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 24, p.45-59, s.d.

MOREIRA, A. F. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: 1990.

\_\_\_\_\_. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: **Em Aberto**. Brasília: v.4, n.46, p.73-83, abr./jun., 1990.

\_\_\_\_\_. Conhecimento, currículo e ensino. In: **Em Aberto**. Brasília: ano 2, n.58, abr./jun., 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ: Concurso para professor titular de Currículo e Ensino, 1997a. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Currículo; questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997b.

\_\_\_\_\_. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo; questões atuais**. Campinas: Papirus, p.9-28, 1997c.

\_\_\_\_\_. Didática e Currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.) **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Ensino**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Territórios Contestados- o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, E. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA, M. S. **A nação faz cem anos: A questão nacional no cenário da independência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: PUC, 1997.

\_\_\_\_\_. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

NADAI, E. O ensino de história no 2º grau: problemas, deformações e perspectivas. In: **Educação & Sociedade**. Rio de Janeiro: n.19, p.134-46, dez. 1984.

\_\_\_\_\_. A Escola Pública Contemporânea: Os currículos oficiais de História e o Ensino Temático. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.6, n.11, p.99-116, 1985-1986.

\_\_\_\_\_. Estudos sociais no primeiro grau. In: **Em Aberto**. Brasília: ano 7, n.37, jan./mar., 1988.

\_\_\_\_\_. O ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. O ensino de História e a Escola de 1º grau. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, n.15(2), p.152-60, jul./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.13, n.25/26, p.143-62, 1992-1993.

NADAI, E.; ABUD, K. A prática de ensino e a elaboração do professor de história: especificidade e relações. In: **História**. São Paulo: n.9, p.165-78, 1990.

NORA P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo, PUC-SP - Programa de Pós-Graduação em História, dez. 1993

NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, col. Questões de nossa época, 1996.

NOVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NUNES, B. **O Tempo na narrativa**. São Paulo: Atica, 1988.

NUNES, S. C. **Concepções de mundo no ensino de história**. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de **Didática: Ruptura, compromisso, e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em didática**. Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1994. (mimeo).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. São Paulo: Papirus, 1998a.

\_\_\_\_\_. Didática e Currículo : questionando fronteiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo**. São Paulo: Papirus, 1998b.

\_\_\_\_\_. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso fundador: a formação do país na construção da identidade nacional**. Campinas: Pontes, 1993.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PALMER, B. D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, E. M.; FORSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, p.74-84, 1997.

PARAÍSO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil; tendências das publicações na última década. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: n.19(2), p.95-114, jul./dez. 1994.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genève: Droz, 1984.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e Formação- Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. In: **Revue des Sciences de l'éducation**. Montreal: v.24, n.3, p.487-514, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe**. Paris: ESF, Colléction Pédagogique, 1999.

PERROT, M. Les finalités de l'enseignement de l'histoire. In: **Colloque national sur l'enseignement de l'histoire**. Montpellier: MEN, 1984.

PESSANHA, J. A. M. O sono e a vigília. In: **Tempo e Historia**. São Paulo: Companhia das Letras, p.33-57, 1992.

PEY, M. O. **A Escola e o Discurso Pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido A pesquisa em didática - 1996-1999. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PINSKY, J. Nação e Ensino de História do Brasil. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988b.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Revista Estudos Históricos Brasileiros**. Rio de Janeiro: v.2, n.3, 1989.

POPECWITZ, T. Cultura, Pedagogia e Poder. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n. 5, p.3-12, 1992.

PROENÇA, M. C. **Ensinar/aprender história: questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Belo Horizonte, 1990.

PROST, A. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Edition Seuil, 1996.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PULINO, L. H. C. Z. Richard Rorty e a questão das representações em filosofia. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). **Representações – Contribuição a um debate interdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

RANCIÈRE, J. **Os nomes da história. Um ensaio de poética do saber**. São Paulo: Pontes, 1994.

REIS, E. P. O Estado Nacional como ideologia: o caso brasileiro. In: **Revista Estudos Históricos Brasileiros**. Rio de Janeiro: v.1, n.2, 1988.

REIS, J. C. **Tempo, História e Evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **As Identidades do Brasil, de Vanhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

REIS, M. J. O ensino de História e a construção da identidade nacional; uma união legítima. In: **Perspectiva**. Florianópolis: ano 17, jan-jun 1999.

RENAN, E. **Qu'est-ce qu'une nation? et autres essais politiques**. Paris: Presses Pocket, 1992.

RICCI, C. S. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, p.142-5, 1989-1990.

\_\_\_\_\_. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Marco Zero, v.18, n.36, p.61-88, 1998.

RICCI, M. M. de O. As outras independências: uma problematização e exposição de debates sobre a história/memória de 1822 e seu processo a partir de um livro didático. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: v.5, p.51-5, dez. 1994.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação - o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

\_\_\_\_\_. **Temps et Récit**. Paris: Le Seuil, v.1-3, 1983-1985.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, v.3, 1997.

\_\_\_\_\_. La marque du passé. In: **Revue de métaphysique et de morale, mémoire, histoire**. Paris: PUF, n.1, jan./mar. 1998a.

\_\_\_\_\_. Passé, Memoire et Oubli. In: VERLHAC, M. (Org.). **Histoire et Mémoire**. Grenoble: CNRP de l'Académie de Grenoble, 1998b.

ROELS, R. **Cultura e Estado Nacionais**. In: MENDONÇA, S.; MOTTA, M. (Orgs.). **Nação e Poder: As dimensões da História**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROUANET, M. H. (Org.). Nacionalidade em questão. In: **Caderno da Pós/Letras**. Rio de Janeiro: UERJ, n.19, 1997.

ROUSSO, H. Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire. In: VERLHAC M. (Org.). **Histoire et Memoire**. Genoble: CNDP, 1998.

RÜSEN, J. A História entre a modernidade e a pós-modernidade. In: **História: Questões & Debates**. Curitiba: v.14, n.26/27, p.80-101, jan./dez., 1997.

\_\_\_\_\_. Narratividade e objectividade na ciência histórica., In: **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre: PUC-RS, v.24, n.2, p.311-35, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica: teoria da história : fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula - uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**, Porto: Edições Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. In: **Revista de Sociologia**. São Paulo: USP, n.5(1-2), p.31-52, 1994.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Lua Nova**. n. 39, 1997. s.l.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice, O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.2, 1990

\_\_\_\_\_. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n.5, p.81-90, 1992.

\_\_\_\_\_. Poder e Conhecimento: a constituição do saber pedagógico. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Didática; ruptura, compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: **Conhecimento Educacional e formação do professor**. Campinas: Papyrus, p.27-38, 1994.

\_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. In: **Educação e Realidade**. p.60-8, jul./dez. 1995.  
SANTOS, M. Nação, Estado, e Território. In: MENDONÇA, S.; MOTTA, M. (Orgs.). **Nação e Poder: As dimensões da História**. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHAPOCHNIK, N. As figurações do discurso da história. In: MALERBA, J. (Org.). **A velha história : teoria, método e historiografia**. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, M. M. da **Um imaginário fertilizado: enredos da nação**. Departamento de Letras, PUC-Rio, 1999. (Dissertação de mestrado).

SILVA, T. T. da Currículo, Conhecimento e Democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: p.59-66, maio 1990.

\_\_\_\_\_. **O que produz e o que reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios Contestados- o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. Currículo e Identidade social, territórios contestados In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula - uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Currículo e cultura como práticas de significação**. Palestra proferida na ANPED, 1997. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e Diferença . A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. Currículo, universalismo e relativismo; uma discussão com Jean-Claude Forquin. In: **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro: ano 21, n.73, dez. 2000.

SIMAN, L. M. de C. **Mudança de programa, mudança do paradigma e embates sócio-políticos no ensino de História: o caso de Minas Gerais**. Université Laval, Quebec, 1996. (Tese de doutorado).

SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de L. e **Inaugurando a História e construído a nação; discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SLÈRE-QUÉVAL, S. **Les valeurs au risque de l'école**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

SMITH, A. D. O nacionalismo e os historiadores. In: BALAKRISHNAN, G. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

SOARES, J. C. Hermenêutica e Ciências Humanas. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: n.1, p.100-42, 1998.

SOARES, M. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, M. I. S. de História e Política: Vicissitudes no contexto da reforma educacional da Inglaterra. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n.9, p.22-6, 1989.

SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STONE, L. O ressurgimento da narrativa. In: **Revista de História**. Campinas: Unicamp, IFCH, p.13-37, 1991.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Lisboa: Edições 70, 1978.

TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M.-J. Les jeunes et l'histoire - Identités, valeurs, conscience historique. In: **Documents et travaux de Recherche en Éducation**. Paris: INRP, n. 30, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de educação. Análise do Documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). **Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

VALLE, L. do **A escola e a nação; as origem do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p.87-96, 1994.

VEIGA-NETO, A. J. A ciência em Khun e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: n.17(1), p.93-107, jan./jun. 1992.

\_\_\_\_\_. **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Culturas e Currículo**. Texto apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar promovido pela UFRGS, 1995b. (mimeo).

VELHO, G. Memória, Identidade e Projeto. In: **Revista Tempo Brasileiro**. n.95, p.119-26, out./dez. 1988. s.l.

VERDERY, K. Para onde vão a "nação" e o "nacionalismo"? In: BALAKRISHNAN, G. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

VERLHAC, M. La memoire est-elle l'alliée de l'histoire? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Histoire et Mémoire**. Grenoble: CNDP, 1998.

VERON, E. **A produção de sentido**. São Paulo: Cultrix, s.d.

VEYNE, P. **Como se escreve a História?** Lisboa: Ed.70, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Inventário da diferença**. Lisboa, Gradiva, 1989.

\_\_\_\_\_. Os conceitos em história. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). **Teoria da História**. São Paulo: Cultrix, s.d.

VILLALTA, L. C. O programa curricular de história do Estado de Minas Gerais: uma análise crítica. In: **Cadernos de História**. Uberlândia: n.5(5), p.5-18, jan./dez. 1994.

VOGLER, J. **Pourquoi enseigner l'histoire à l'école?** Paris: Hachette éducation, 1999.

WITTRICK, M. **La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona, Buenos Aires, Madrid, México: Paidós Educador, 1989.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

YOUNG, M. Currículo e Democracia; lições de uma crítica à nova sociologia da educação. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v.14, n.1, p.29-39, jun. 1989.

ZAMBONI, E. Representações e Linguagens no Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.18, n.36, p.89-101, 1998.

## Anexos

### Grade de observação das aulas de história

|                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Escola:</b><br><b>Professora:</b><br><b>Data:</b><br><b>Duração da aula:</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------|

#### I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AULA OBSERVADA

A. CONTEÚDO HISTÓRICO TRABALHADO NA AULA OBSERVADA:

---



---

B. UNIDADE DO PROGRAMA A QUE CORRESPONDE:

---



---

C. LUGAR OCUPADO NA UNIDADE:

---



---

#### II. PROCESSO DE REELABORAÇÃO DIDÁTICA NA SALA DE AULA

INGREDIENTES/COMPONENTES DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

##### • FATO(S) MENCIONADOS

##### NATUREZA DOS FATOS

políticos, econômicos, socio-culturais,

---



---

##### DURAÇÃO DO FATO

longa, média, curta.

---



---

##### • PALAVRAS E CONCEITO(S)

##### PALAVRAS

Pertencente ao vocabulário específico da disciplina:

---



---

Noções explícitas e aceitas consensualmente:

---



---

Noções carregadas de ideologia e geradoras de polêmica:

---



---

**CONCEITOS**

Explicitados:

---



---

Subjacentes:

---



---

Específicos da história:

---



---

Emprestado de outras ciências:

---



---

Grau de universalidade:

---



---

- **CONCEPÇÃO DE TEMPO PRIVILEGIADO**

---



---

- **SABER-FAZER, TIPOS DE EXERCÍCIO**

---



---

- **AS INTERROGAÇÕES E OS PROBLEMAS**

---



---

- **FORMA DE RACIOCINAR, A LÓGICA DE PENSAMENTO PRIVILEGIADA**

---



---

- **CONCEPÇÃO E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (no decorrer da aula)**

---



---

### **III. PESO E ARTICULAÇÃO ENTRE ESSES DIFERENTES INGREDIENTES**

#### **A. NO PLANO DA ESTRUTURA DA AULA**

---



---

#### **B. NO PLANO DA NARRATIVA (a construção da)**

Observar como esses ingredientes se articulam no discurso narrativo da professora

#### **A organização da narrativa durante a aula**

---



---

**Relação estabelecida com o passado/presente e futuro** (a questão da causalidade)

---

---

**Relação estabelecida entre fato/fonte e interpretação** (a questão da objetividade e subjetividade)

---

---

**IV. ANOTAÇÕES SOBRE AS EVENTUAIS INTERFERÊNCIAS DOS  
CONDICIONANTES PEDAGÓGICOS NO DECORRER DA AULA**

---

---

**V. OBSERVAÇÕES DIVERSAS**

---

---

**VI. ANEXOS:**

---

---

## Roteiro da entrevista com professores

### 1.1. Bloco A: Questões de ordem geral sobre a trajetória profissional

1. Por que professora?
2. Por que professora de História?
3. Como você explicaria esta sua escolha de profissional?
4. Que aspectos de sua trajetória de vida foram marcantes e influenciaram nesta sua escolha?
5. Você está satisfeita com esta escolha?
6. Conta um pouco da sua trajetória profissional até chegar neste lugar que você ocupa hoje. Qual a sua formação acadêmica? Onde você se formou? Quando?
7. O que você destacaria de mais relevante na sua trajetória acadêmica? E de menos?
8. Além do percurso acadêmico, você destacaria outras trajetórias, experiências que foram ou tem sido importante para sua vida docente hoje? Quais? Por que?
9. Você se lembra do seu primeiro dia de aula como professora? Se lhe pedissem para descrever-lo em uma palavra, o que você diria?
10. Quanto tempo de sala de aula? Em que séries você já trabalhou e /ou trabalha?
11. O que você apontaria de mais positivo na sua vida profissional hoje? E o de menos positivo?
12. Você tem algum projeto profissional a curto, médio e longo prazo? Que motivações estão na base da construção deste projeto?

### Bloco B: O envolvimento no projeto pedagógico da escola

13. Desde quando você trabalha nesta escola?
14. Como foi que você foi escolhida/recrutada para trabalhar aqui? Foi escolha? Caso afirmativo o que lhe motivou nesta escolha?
15. Sabia que a EDEM tem um projeto político pedagógico implementado já há algum tempo. Quando você chegou este projeto já estava em andamento?
16. Você se sente co-autora deste projeto?
17. Em que aspectos/características deste projeto você se identifica mais? E menos?
18. Você estima que existe uma defasagem entre as intenções e finalidades deste projeto e a sua implementação efetiva em sala de aula? Como você explicaria esta distância?
19. Este projeto foi ou está baseado em alguma proposta curricular oficial em curso? Multieducação? PCNs? Ou outra?
20. (Caso tenha sido influenciado pelos PCNs). De que aspectos ou orientações contidas nos PCNs a proposta pedagógica da EDEM se aproxima mais? E das quais ela se distancia?

### Bloco C: Projeto/Planejamento para o ensino de história

21. Quanto à disciplina de história? Existe um projeto para o ensino desta disciplina nesta escola? Quem foi ou foram os responsáveis pela sua elaboração? Este projeto está em sintonia ou traduz a sua concepção de história-ensinada?
22. (Caso haja um projeto para o ensino de história) Você acha que ela está em sintonia com alguma proposta curricular? Você vê pontos de aproximação e de distanciamento com os PCNs de história?
23. Que aspectos ou características você considera mais positivos neste projeto? E mais negativos?
24. Você pode me falar um pouquinho (caso esteja ciente) como se deu o processo de elaboração desta proposta de ensino de história?
25. Como foi o diálogo no seio da equipe em relação à concepção de história a ser privilegiada nesta proposta? Houve a preocupação em se chegar a um consenso? Caso afirmativo, qual? Como se deu a busca deste consenso?
26. Você acha importante a busca de um consenso? Por que?
27. Houve alguns autores/historiadores que inspiraram particularmente a equipe? Teve um ou mais autores/as que poderia(m) ser considerado(s) (a; as) como referenciais teóricos privilegiados para a elaboração desta proposta? Qual? Ou quais? Por que?
28. Que dimensões do processo ensino-aprendizagem - política, acadêmica e didática - foram levadas em conta nesta proposta? Você diria que alguma dessas dimensões foi mais privilegiada? Em que proporção? Por que?

29. Como está organizado os conteúdos nesta proposta (temas, eixos, etc) Que critérios foram levados em conta? Uma ou mais temáticas/conteúdos receberam uma atenção privilegiada da equipe? Qual ou quais? Como você explicaria esta ênfase?
30. Você considera que ela esteja em sintonia com o projeto político pedagógico da escola?
31. O planejamento desta proposta se faz com que periodicidade? (anual, semestral?)
32. Você identifica alguma dificuldade na passagem da fase de concepção/elaboração para a de implementação nas aulas de história? Qual ou quais? Como você explicaria estas dificuldades?
33. Esta proposta é revista, problematizada, avaliada de forma sistemática pelo corpo docente e ou pela equipe de história. Caso afirmativo, com que periodicidade? Que espaço vocês tem para fazer estas avaliações e reelaborações?

#### **Bloco D: A relação estabelecida com o saber histórico acadêmico**

34. Vamos voltar a falar um pouquinho na sua formação acadêmica em História. Sua formação teve a marca de alguma corrente historiográfica precisa? Qual?
35. Você hoje continua nesta mesma linha, compartilhando esta mesma concepção de história?
36. (Caso tenha permanecido com esta mesma concepção) Como você explicaria esta permanência? Você está convicta da sua pertinência para o ensino desta disciplina?
37. (Caso tenha mudado). Como você explicaria esta mudança? Ela tem alguma relação com as problemáticas específicas do ensino desta disciplina? Fale um pouco mais sobre isso.
38. Você poderia mencionar um ou mais historiadores cujas linhas de pesquisa e idéias tenham lhe marcado durante a sua formação?
39. Esta influência continua presente? É atual? Ela intervém na organização e execução das suas aulas?
40. Você procura manter contato com a produção acadêmica na área de história? Como?
41. Por que você o faz? Isto te ajuda na preparação e elaboração das suas aulas? Como?
42. Atualmente você tem tido este contato? Lendo alguma obra do campo? Fazendo algum curso de formação contínua, participando de algum grupo de pesquisa? etc?

#### **Bloco E: A relação com os saberes pedagógicos (licenciatura/formação continuada)**

43. Em que medida o curso de licenciatura lhe ajudou no aprendizado da sua profissão?
44. Quais dos aspectos ou conteúdos trabalhados durante a licenciatura marcaram a sua formação de professora? Eles ainda estão presentes na sua prática docente cotidiana?
45. Além da licenciatura que espaços e tempos você considera como espaço privilegiado de formação neste ofício de professor
46. Você acha a história uma disciplina difícil de ser ensinada? Por que? Quais seriam as dificuldades de aprendizagem deste conhecimento específico?
47. Você acredita que algumas dificuldades no trato pedagógico com esta disciplina esta relacionada com a qualidade do seu curso de licenciatura? Fale mais um pouco sobre isso?
48. O que você acha importante assegurar minimamente em um curso de formação de professores de história? Em outras palavras para você qual seria o perfil de um bom professor de história?

#### **Bloco F: Por que ensinar história?(a questão das identidades)**

49. Na sua opinião, o que a disciplina de história deve assegurar na formação dos alunos do ensino fundamental? O que é fundamental e indispensável no ensino hoje da disciplina de história?
50. Em outras palavras: Por que ensinar história neste nível de ensino?
51. **No contexto atual, em um mundo de proporções globais**, onde se assiste novas configurações políticas que extrapolam as fronteiras dos Estados nacionais, onde não é mais possível negar a desigualdade e a diversidade socioculturais no bojo das sociedades, **ainda tem sentido para a escola e/ou para o ensino de história, se preocupar com a construção de uma identidade nacional? Por que?**
52. Que perfil de cidadão, a escola do início do século XXI pode e deve contribuir a formar? Que concepção de identidade a escola deve reforçar, estimular ou até mesmo combater?
53. Esta preocupação relativa à questão das identidades é contemplada no momento do planejamento e ou execução das suas aulas? Como? Você poderia dar um exemplo?

**Bloco G: A relação estabelecida com o saber histórico escolar (transposição didática interna)**

Procure lembrar de uma aula/seqüência de aula (situação de aprendizagem) que você tenha dado recentemente (ou não) e que por alguma razão tenha lhe marcado (positiva ou negativamente) e procure responder estas questões.

54. Qual foi o tema da aula?
55. O que foi mais privilegiado nesta temática, o aprendizado de conceitos ou de referenciais fatuais?
56. Qual o tempo previsto para o trabalho com este conteúdo/tema?
57. Por que ele foi escolhido? (critérios). Em outras palavras: Em que você se baseou para a escolha desta temática? Orientações curriculares? Quais? Programação do Livro didático utilizado? A abundância de documentação disponível? O peso da atualidade? Motivações pessoais? Interesse dos alunos? Coerente com a progressão dos objetivos
58. Você sentiu necessidade de atualizar os seus conhecimentos sobre esta temática para preparar esta aula?
59. Caso a resposta seja afirmativa: Como você fez isso? Através do manual utilizado? De Diferentes manuais? Através de obras especializadas? Participou de um estágio de formação contínua?
60. Quais foram os critérios privilegiados na adoção deste livro didático?
61. Você levou em consideração na preparação desta aula a sua própria representação sobre este assunto específico? E a representação dos seus alunos? De que maneira você fez isso?
62. Na fase de preparação você se preocupou em definir os objetivos? Quais foram os objetivos identificados para esta aula?
63. Que tipo de situação de aprendizagem (aula expositiva, trabalho de grupos, individual?) você previu para esta aula Por que? Que critérios te orientaram na escolha destas estratégias metodológicas? Que recursos você utilizou?
64. No momento da execução desta aula você teve que adaptar ou reorganizar a aula prevista? Por que?
65. Como você avaliou o aprendizado desta temática, ou dito de outra forma, como você avaliou se os alunos tinham alcançado os objetivos propostos? Que instrumentos você construiu?
66. Esta aula pode ser considerada uma aula típica, comum na sua prática docente? Ela traduz o ensino de história no qual você acredita? Por que?
67. Sobre o livro didático. Você é a favor da adoção do livro didático? Por que?
68. Sei por você que o livro que foi adotado este ano não lhe agradou? Por que?
69. Quais foram os critérios privilegiados na adoção deste livro didático?

## Roteiro das entrevistas com os autores de propostas curriculares

### Bloco A: Questões de ordem geral sobre a trajetória profissional

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Onde você se formou? Quando?
3. Como foi a sua trajetória profissional?? O que você destacaria de mais relevante?
4. Qual a sua atividade atual?
5. Você já participou da elaboração de outras propostas curriculares ou a participação nos PCNs foi a primeira experiência?

### Bloco B: O envolvimento no processo de elaboração nos PCNs

6. Como foi que você se envolveu no processo de elaboração do PCNs?
7. Que motivações (pessoais e profissionais ) te levaram a participar dessa experiência?
8. Como se organizava a equipe responsável pela elaboração dos PCNs de História? Como foi escolhida esta equipe?
9. Na equipe todo mundo tinha a mesma concepção de história ? Compartilhavam com a mesma perspectiva educacional?
10. Conta um pouquinho como foi este processo de elaboração? Havia um plano de trabalho/ Diferentes etapas?
11. Qual o papel desempenhado por você nesta equipe?
12. Quanto tempo durou a elaboração dos PCNs de história?
13. Qual(is) foi (foram) a(s)maior(es) dificuldade(s) encontrada(s)?
14. Como você caracterizaria esta experiência? O que você salientaria como sendo os aspectos mais positivos? E negativos?
15. Se você tivesse que recomendar você faria tudo igual , da mesma forma ou mudaria alguma coisa? Caso positivo, o que você mudaria e por quê?

### Bloco C: O Produto e sua implementação

16. Você está satisfeita com o produto? Que aspectos você mais gosta? E o que você menos gosta?
17. Que tipos de críticas foram feitas em relação ao PCNs de História? Qual a sua opinião sobre elas? De que setor da sociedade vieram essas críticas?
18. Como tem sido a aceitação dessa proposta pelos professores?
19. Como você explica certas resistências por parte dos professores?
20. O que tem sido feito para facilitar a implementação desta proposta ? Em outras palavras: o que tem sido feito para que ela chegue às salas de aulas?

### Bloco D: PCN e Saber histórico

21. Como foi o diálogo no seio da equipe em relação à concepção de história a ser privilegiada nesta proposta? Houve a preocupação em se chegar a um consenso? Caso afirmativo, qual ? Como se deu a busca deste consenso?
22. Houve alguns autores que inspiraram particularmente a equipe? Teve um ou mais autores/as que poderia(m) ser considerado(s)(a; as) como referenciais teóricos privilegiados para a elaboração desta proposta ? Qual? Ou quais? Por que?
23. Uma ou mais temáticas receberam uma atenção privilegiada da equipe? Qual ou quais? Como você explicaria esta ênfase?
24. No que se refere a questão da identidade nacional , houve alguma discussão teórica sobre esta questão no seio da equipe?
25. A partir de quais critérios foram escolhidos os eixos temáticos para os terceiros e quartos ciclos?
26. Estes critérios foram apenas de ordem acadêmica?
27. Para escolher estes eixos temáticos que dimensões - política, acadêmica e didática -foram levadas em conta? Você diria que alguma foi mais privilegiada? Em que proporção? que foram levadas em conta na escolha dos eixos temáticos, como você o faria? Por que?

**Bloco E: PCN / saber histórico escolar?/identidade nacional**

28. Na sua opinião, o que a disciplina de história deve assegurar na formação dos alunos do ensino fundamental? Q que é fundamental e indispensável no ensino hoje da disciplina de história?
29. Em outras palavras : Por que ensinar história neste nível de ensino?
30. **No contexto atual, em um mundo de proporções globais**, onde se assiste novas configurações políticas que extrapolam as fronteiras dos Estados nacionais, onde não é mais possível negar a desigualdade e a diversidade socioculturais no bojo das sociedades, **ainda tem sentido para a escola e/ou para o ensino de história, se preocupar com a construção de uma identidade nacional? Por que?**
31. Que perfil de cidadão, a escola do início do século XXI pode e deve contribuir a formar? Que concepção de identidade a escola deve reforçar, estimular ou até mesmo combater?
32. Esta preocupação relativa à questão das identidades foi, a seu ver, contemplada nos PCNs? De que maneira? Você poderia citar exemplos?

## A história do Brasil nos PCNs

### TERCEIRO CICLO (5 e 6 séries)

#### EIXO TEMÁTICO: História das relações sociais da cultura e do trabalho

##### As relações sociais e a terra

(Reações entre a sociedade, a **cultura** e a natureza, **em diferentes momentos** da história brasileira)

- Primeiros homens no **território brasileiro**, povos coletores e caçadores, a natureza representada na arte, nos mitos e nos ritos dos povos indígenas.
- Natureza, povos indígenas na visão dos europeus, exploração econômica de recursos naturais pelos colonizadores europeus, agricultura de subsistência e comercial, criação de animais, os sertões, os caminhos a conquista a ocupação e a produção e a extração de riquezas naturais.
- A extração, produção e comercialização de alimentos da terra e aqui adaptados, costumes e práticas alimentares: usos da água, costumes, aceso e abastecimento
- Usos da terra, diferentes formas de posse e de propriedade da terra; locais de povoamento e suas relações com o mar, os rios e o relevo; meios de transporte e interferências na natureza transformada na implantação de infra-estruturas, natureza transformada na implantação de serviços e equipamentos urbanos
- Técnicas de instrumentos de transformação de elementos da natureza; matérias-primas e a indústria
- A natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos, a natureza nas manifestações artísticas brasileiras
- Paisagens naturais, rurais e urbanas, memórias das paisagens, relações entre natureza e cidade, impacto social da destruição das matas, florestas e suas formas de vida, natureza e economia do turismo
- Diferenças e semelhanças, transformações e permanências nas relações entre sociedade, a cultura e a natureza, construindo no presente e no passado:
  - Confrontar mitos de origem do mundo e do homem, a presença de elementos da natureza na religião; representações da natureza e das populações na arte; tempos biológicos, geológicos, da natureza, da fábrica e da informatização; modalidades de uso e de valor da terra, modos dos povos se relacionarem com os rios, mares e florestas o tempo de deslocamento entre espaços e matérias-primas, técnicas de transformação e fontes de energia.
  - Referenciar e localizar cronologicamente os povos estudados, identificar e refletir sobre os ritmos de transformação das relações sociais e culturais dos povos e nas suas relações com a natureza

##### As relações de trabalho

(relações de trabalho em diferentes momentos da história brasileira).

- O trabalho entre os povos indígenas hoje; a divisão de trabalho entre sexo, idade, etc em comunidades indígenas específicas, produção de alimentos e de utensílios pelos povos indígenas
- Escravização, trabalho e resistência indígena na sociedade colonial; tráfico de escravos e mercantilismos, escravidão africana na agricultura de exportação, na mineração, produção de alimentos e nos espaços urbanos, lutas e resistências de escravos africanos e o processo de emancipação, trabalhos livre no campo e na cidade após abolição, o trabalhador negro no mercado de trabalho livre, imigração e migrações internas em busca de trabalho.
- Grandes proprietários, administradores coloniais, clérigos agregados e trabalhadores livres
- O trabalho das mulheres e crianças na agricultura, na indústria e nos serviços urbanos, nas atividades domésticas, etc

- Organização de trabalhadores, ligas, sindicatos, organizações patronais e partidos políticos, valores culturais atribuídos as diferentes categorias de trabalhadores a ao trabalho através do tempo.
- Diferenças e semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado
  - Caracterizar e analisar diferentes tipos de escravidão, servidão e trabalho livre; caracterizar a diversidade de trabalho no campo e na cidade, diferentes organizações de trabalhadores, suas demandas, lutas e conquistas
  - Referenciar e localizar cronologicamente as relações sociais de trabalho e identificar as suas durações no tempo

#### **QUARTO CICLO (7 e 8 séries)**

#### **EIXO TEMÁTICO: História das representações e das relações de**

#### **Nações, povos, lutas, guerras e revoluções**

- **Processo e constituição do território , da nação e do Estado brasileiro, confrontos, lutas, guerras e revoluções**
- Conquista e preservação do território brasileiro pelos portugueses, acordo de Madrid, Guerra Cisplatina, Guerra do Paraguai, Guerra do Acre, políticas de integração do território brasileiro no século XX
- Administração política colonial, coroa portuguesa no Brasil, Independência política, Estado Monárquico, Estado Republicano, alianças e políticas internacionais no Império e na república , o Estado brasileiro e suas alianças políticas e econômicas regionais
- Lutas pela independência política , processo político de independência do Brasil, guerras provinciais (Confederação do equador, Guerra dos Farrapos, etc)
- Confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro (Guerra dos Bárbaros, Confederação do Cariri, Confederação dos Tamoiso, etc) revoltas e resistências de escravos (quilombo dos Palmares, Revolta dos Malês, etc) revoltas sociais coloniais, lutas pelo fim da escravidão, Canudos, Contestado, banditismo e cangaço
- Mitos de confraternização étnica e cultural , mitos dos heróis nacionais, nacionalismo, construção de memórias de grupos , elite econômica social e poder político, mitos sobre o caráter da população brasileira
- As lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários- o Estado novo e o regime militar pós-64
- Lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas , lutas feministas lutas pela reforma agrária, movimentos populares estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento da Consciência Negra, etc

Diferenças , semelhanças , transformações e permanências entre formas de organização dos Estados Nacionais, confrontos, lutas, guerras e revoluções, procurando sintetizar os estudos realizados

- Estudos das relações presente-passado sobre as organizações políticas , a constituição dos Estados Nacionais, as representações e os mitos construídos para as nações , os idéias nacionalistas e os confrontos político internacionais
- Estudos das relações sobre mortandade nos confrontos e guerras e sobre o emprego de tecnologias bélicas
- Compreensão dos conceitos de revolução, lutas sociais e guerras, considerando as especificidades históricas dos contextos que se realizaram
- Identificação de transformações e permanências históricas provocadas por lutas sociais e políticas , confrontos sociais de grupos , classes e nações , guerras e revoluções
- **Estudos de localização cronológica e das durações temporais das formas de organização política dos Estados , dos organismos internacionais, da lutas sociais e políticas , das guerras e revoluções.**

**Cidadania e cultura do mundo contemporâneo**

(Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História)

- No Brasil - os "homens bons" no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade , o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República velha, as constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos , as ditaduras e as supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964) , experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira
- Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea: rádio, televisão, livros, jornais, revistas , cinema , computador, propaganda, criação artística

Diferenças , semelhanças , transformações e permanências no conceito de cidadania, procurando sintetizar os estudos realizados

- Estudos de relações presente-passado das economias capitalista e socialista das idéias e práticas acerca da cidadania e das lutas por mudanças na vida cotidiana e na qualidade de vida
- Estudos de localização cronológica e das durações temporais dos conceitos e das práticas dos cidadãos.

## GRADE PARA A LEITURA DO PCN DE HISTÓRIA

|                                                                | Perspectiva da DIDÁTICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Perspectiva da ACDTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Perspectiva da História/identidade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Q<br/>U<br/>E<br/>S<br/>T<br/>Õ<br/>E<br/>S</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por quais mecanismos se reproduz a lógica do sistema de saberes nessa instância de didatização?</li> <li>• Como está equacionado a tensão: adaptação interna x compatibilidade externa?</li> <li>• Como ocorre o processo de textualização?</li> <li>• É possível detectar "fluxos do saber acadêmico?"</li> <li>• Que exigências esse documento satisfaz? ( compatibilidade externa? Terapêutica? de <i>compossibilité</i>?</li> <li>• O que pode ser identificado como o antigo e o novo texto de saber?</li> <li>• O "mito da conformidade" é reforçado? contestado?</li> <li>• Que tipo de articulação é estabelecida com o saber acadêmico</li> </ul> | <p>Ênfase na função ideacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a relação entre noosfera e discurso?</li> <li>• A que gênero discursivo corresponde esse texto de saber?</li> <li>• Quais os discursos representados nesse texto de saber? ( de história?, de didática? de currículo? de identidade?</li> <li>• Quem são os autores? E os receptores? Que vozes estão representadas? A que tipo de leitores o texto está dirigido?</li> <li>• Como se equaciona a tensão entre estrutura x evento discursivo?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que matriz de narrativa é privilegiada? ( concepção de tempo e de acontecimento)</li> <li>• Que variáveis da narrativa são privilegiadas?e</li> <li>• Como se estabelece a relação com o passado? Como está equacionada a tensão objetividade x subjetividade; fragmentação x totalidade, universal x particular?</li> <li>• Que temas da historiografia nacional estão representados? ( intrigas)</li> <li>• Como está equacionado a tensão busca da verdade x construção de sentido?</li> <li>• Como a história nacional se articula nos eixos temáticos?</li> <li>• Como está preconfigurada, configurada e refigurada a trama em torno da Independência do Brasil?</li> <li>• Qual a concepção de identidade nacional é privilegiada?</li> <li>• Como a história nacional proposta contribui para a construção da identidade narrativa do brasileiro?</li> </ul> |
| <b>C<br/>A<br/>T<br/>E<br/>G<br/>O<br/>R<br/>I<br/>A<br/>S</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• TRANSPOSIÇÃO EXTERNA</li> <li>• NOOSFERA</li> <li>• TEXTO DE SABER</li> <li>• MITO DA CONFORMIDADE</li> <li>• DESINCRETIZAÇÃO ( seleção e organização dos conteúdos) : EIXOS TEMÁTICOS</li> <li>• DESCONTEXTUALIZAÇÃO</li> <li>• DESPERSONALIZAÇÃO</li> <li>• PUBLICIDADE</li> <li>• PROGRAMABILIDADE</li> <li>• CONTROLE DE APRENDIZAGENS</li> <li>• <i>COMPOSSIBILITÉ</i></li> <li>• MATRIZ DISCIPLINAR</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• INTERTEXTUALIDADE</li> <li>• INTERDISCURSIVIDADE</li> <li>• CADEIAS</li> <li>• INTERTEXTUAIS</li> <li>• COERÊNCIA</li> <li>• COESÃO</li> <li>• SIGNIFICADO DAS PALAVRAS</li> <li>• CAMPO SEMÂNTICO</li> <li>• MODALIDADE</li> <li>• MATRIZ SOCIAL DO DISCURSO</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• NARRATIVA HISTÓRICA</li> <li>• IDENTIDADE NARRATIVA</li> <li>• REPRESENTÂNCIA</li> <li>• COERÊNCIA PRÁTICA</li> <li>• LUGAR DE MEMÓRIA</li> <li>• VARIÁVEIS DA INTRIGA</li> <li>• FATO/ACONTECIMENTO/FONTE</li> <li>• TEMPO HISTÓRICO</li> <li>• CAMPO DE EXPERIÊNCIA</li> <li>• HORIZONTE DE EXPECTATIVA</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

i ii iii iv v vi vii viii ix x xi xii xiii xiv xv xvi xvii xviii xix xx xxi xxii xxiii xxiv xxv xxvi xxvii xxviii xxix xxx xxxi xxxii  
 xxxiii xxxiv xxxv xxxvi xxxvii xxxviii xxxix xl xli xlii xliii xliv xlv xlvi xlvii xlviii xlix l li lii liii liv lv lvi lvii lviii lix lx  
 lxi lxii lxiii lxiv lxv lxvi lxvii lxviii lxix lxxlxxi lxxii lxxiii lxxiv lxxv lxxvi lxxvii lxxviii lxxix lxxx lxxxi lxxxii lxxxiii lxxxiv  
 lxxxv lxxxvi lxxxvii lxxxviii lxxxix xc xci xcii xciii xciv xcv xcvi xcvi xcvi xcvi xcix c ci cii ciii civ cv cvi cvii cviii cix  
 cx cxi cxii cxiii cxiv

## Versão original das citações

<sup>i</sup> Une autre direction de recherche consiste à prendre acte de la spécificité du projet de construction didactique des savoirs, de son hétérogénéité a priori avec les pratiques savantes des savoirs, de son irréductibilité immédiate aux génèses socio-historiques correspondantes. (Chevallard, 1991, p.48)

<sup>ii</sup> On ne s'est pas donné les moyens d'apprécier le rôle des savoirs et de leur enseignement dans le façonnement de nos sociétés (...) quand on reste fasciné par la forme école, on oublie trop vite la substance qu'elle enferme: je veux dire les savoirs eux-mêmes. (Chevallard, 1991, p.214)

<sup>iii</sup> De là qu'on parle, depuis bientôt vingt ans, de *transposer* un savoir, au sens quasi musical du terme -“faire passer (une forme musicale) dans un autre ton sans l'altérer”-, et non de le “transférer” ou de le “transmettre”. Le mot de transposition désigne ainsi, non une pratique toute constituée, et garantie, mais un *grand problème*, indéfiniment ouvert: *comment “faire passer” dans un autre “ton institutionnel” sans “altérer”?* Ou du moins sans *trop* altérer, en contrôlant les altérations nécessairement imprimées. (Chevallard, 1997a)

<sup>iv</sup> Toute science doit assumer, comme sa condition première, de se vouloir science d'un objet, d'un objet réel, existant d'une existence indépendante du regard qui le transformera en un objet de connaissance. Position matérialiste minimale. Du même mouvement il faut, en cet objet, supposer un déterminisme propre (...). (Chevallard, 1991, p.12)

<sup>v</sup> Or tout cela (...) ne va pas de soit quand on en vient à cet “objet”, que l'on prétend si particulier, qu'est le système didactique ou, plus largement, le système d'enseignement. Loin que nous le tenions spontanément pour doté d'un déterminisme spécifique, qu'il s'agirait alors d'élucider, nous ne lui accordons ordinairement qu'une volonté molle, uniquement soumise à notre libre arbitre de sujets désirants. Et en ce qui, de lui, nous résiste, nous voulons voir le simple effet de la mauvaise volonté des mauvais sujets (les enseignants, dramatiquement conformistes, l'administration, indécrottablement bureaucratique, les “gouvernement successifs”, le Ministre, etc.). (Chevallard, 1991, p.12)

<sup>vi</sup> (...) son acte de foi, à partir de quoi la perspective de ses efforts vient s'ordonner, c'est qu'il existe un objet préexistant à notre visée, et doté d'une nécessité, d'un déterminisme propres; donc un objet connaissable, au sens où l'activité scientifique, dans tout le domaine où elle s'est déployée jusqu'ici, prétend connaître le monde. (Chevallard, 1991, p.14)

<sup>vii</sup> La conscience didactique est fermée parce que le système didactique est ouvert. La clôture de la conscience didactique répond subjectivement à l'autonomie relative du système didactique; elle est la forme vécue de la condition de possibilité de l'enseignement. (Chevallard, 1991, p.16)

<sup>viii</sup> Le savoir que produit la transposition didactique sera donc un savoir exilé de ses origines, et coupé de la production historique dans la sphère du savoir savant; se légitimant, en tant que savoir enseigné, de n'être d'aucun temps ni d'aucun lieu, et de ne pas se légitimer par le recours à l'autorité d'un producteur quel qu'il soit. (Chevallard, 1991, p.17)

<sup>ix</sup> (...) l'école étend alors sa juridiction, fondatrice des valeurs qui, désormais, administrent l'ordre didactique. (Chevallard, 1991, p.17)

<sup>x</sup> (...) ensemble de modifications, globales et locales, visant à rétablir la compatibilité entre le système d'enseignement et son environnement, entre la société et son école. (Chevallard, 1991, p.27)

<sup>xi</sup> (...) lui permet de maintenir la fiction de la transparence vécue - agie - du fonctionnement didactique (c'est-à-dire de ce qu'il en perçoit), et de sa capacité d'en assumer le pilotage à partir des seules variables de commande dont il dispose -le jeu sur le texte du savoir en tout premier lieu. (Chevallard, 1991, p.19)

<sup>xii</sup> (...) l'analyse des conditions et des cadres dans lesquels elle s'opère. (Chevallard, 1991, p.48)

<sup>xiii</sup> Car on doit bien le constater: [le système d'enseignement] demeure la terre d'élection de tous les volontarismes -dont il est peut-être le dernier refuge. Aujourd'hui plus encore qu'hier, il doit porter le poids des attentes, des fantasmes, des exigences de toute une société pour qui l'éducation est le dernier porteur de rêves, à qui on voudrait pouvoir tout demander. (Chevallard, 1991, p.13)

<sup>xiv</sup> Etudier ce qui est spécifique de la connaissance, serait-ce ne faire usage que d'outils “spécifique” de cette connaissance-là. (Chevallard, 1991, p.202)

<sup>xv</sup> (...) ne sont jamais qu'une ruse du processus de transposition didactique, dont elles apparaissent, épisodiquement, comme l'un des produits particuliers. (Chevallard, 1991, p.203)

<sup>xvi</sup> (...) savoirs sans objet. Des savoirs, en outre, sans producteurs immédiats. Corpus faits de pièces rapportées, fruits d'un vaste travail transpositif auquel elles devront parfois ce poli des objets longuement apprêtés, ces “généralités” se voient dénoncées par la composition hétéroclite de leur

contenu, et leur seule unité découle de l'intention didactique dont elles procèdent. (Chevallard, 1991, p.204)

<sup>xvii</sup> S'agissant des didactiques, semblable objet n'existait pas dans la culture. Ce sont les didactiques précisément qui, laborieusement, l'ont créée, contre toutes les dénégations culturelles - et c'est là, déjà, une manière de bouleverser la culture. (Chevallard, 1991, p.203)

<sup>xviii</sup> Le didactique (...) est une dimension de la réalité anthropologique qui traverse celle-ci de part en part. (Chevallard, 1991, p.206)

<sup>xix</sup> (...) est partout dans le réel anthropologique. (...) Un objet vient à exister pour un sujet: celui-ci "a connaissance" dudit objet (...) (Chevallard, 1991, p.207)

<sup>xx</sup> Il y a du didactique quand un sujet, Y, a l'intention de faire que naisse, ou que change, d'une certaine manière, le rapport d'un sujet, X, à un objet O. (Bien entendu, il se peut que  $Y=X$ ). (Chevallard, 1991, p.207)

<sup>xxi</sup> Au lieu qu'un savoir est toujours supposé. Il se présente à nous par ses emblèmes (as dénomination, etc.), et nous le rencontrons comme présent in absentia, comme une potentialité - ou un manque, quand nous voulons "l'apprendre". (Chevallard, 1991, p.209)

<sup>xxii</sup> (...) un certain type d'objets. (Chevallard, 1991, p.210)

<sup>xxiii</sup> Au croisement de l'anthropologie des savoirs et de l'anthropologie didactique de la connaissance, il y a l'anthropologie didactique des savoirs, dont l'objet est la manipulation des savoirs dans une intention didactique, et en particulier l'enseignement des savoirs. Là aussi, écourtons. De même qu'on a parlé de didactique de la connaissance (ou didactique cognitive), parlons, pour faire bref, de didactique des savoirs. Celle-ci est donc à la fois une division de l'anthropologie des savoirs ou épistémologie (en notre sens) et de la didactique cognitive. C'est exactement elle que je nommerai désormais - nouveau raccourci - didactique, sans plus. (Chevallard, 1991, p.211)

<sup>xxiv</sup> L'épistémologie actuelle, en effet, nous donne une vision très restreinte de la vie des savoirs dans la société. (Chevallard, 1991, p.210)

<sup>xxv</sup> Il est assez clair maintenant que l'épistémologie telle qu'elle existe s'est donnée jusqu'ici avec passion à l'étude quasi exclusive de la production des savoirs, et à l'étude de leurs producteurs; qu'elle a négligé et leur utilisation, et leur enseignement. (Chevallard, 1991, p.211)

<sup>xxvi</sup> (...) les modes de présences sociales d'un savoir ne se laissent jamais complètement dissocier, et cela, de quelque point qu'on les aborde: il n'y a pas, à cet égard, de "repères privilégiés", ni de monde clos. Du point de vue anthropologique, un savoir apparaît comme une totalité, dont les différents moments sont également vitaux. (Chevallard, 1991, p.212)

<sup>xxvii</sup> [La formation des "systèmes de savoirs"] ne s'explique pas par ce qui serait des caractéristiques "intrinsèques" des savoirs. Elle dérive de la structure de la production, de l'utilisation, de l'enseignement des différents savoirs, et aussi, bien entendu, de tout le réseau transpositif - les noosphères - sans lequel les savoirs ne pourraient vivre. (Chevallard, 1991, p.215)

<sup>xxviii</sup> On doit y voir, je crois, l'effet d'une certaine façon qu'a la culture de traiter les savoirs. Leur production est mise en avant et valorisée. Leur utilisation reste opaque, ignorée. Leur enseignement, plus visible culturellement que leur utilisation, est cependant péjoré, regardé comme entreprise contingente et mal nécessaire. (Chevallard, 1991, p.212)

<sup>xxix</sup> (...) en un point que l'épistémologie traditionnelle néglige parce que la culture l'ignore, l'anthropologie didactique des savoirs - la didactique - rend un autre son, auquel la théorie de la transposition didactique sert d'amplificateur. (Chevallard, 1991, p.212)

<sup>xxx</sup> Les processus transpositifs - didactiques et plus généralement institutionnels - sont, on l'imagine, le ressort essentiel de la vie des savoirs, de leur dissémination et de leur fonctionnalité adéquates. Et on ne saurait souligner assez, à cet égard, à quel point la manipulation transpositive des savoirs est une condition sine qua non du fonctionnement de nos sociétés, dont la négligence - au profit notamment de la pureté de savoir - peut-être criminelle. (Chevallard, 1991, p.214)

<sup>xxxi</sup> (...) les savoirs ne sont pas seulement susceptibles d'être enseignés; ils s'enseignent, et de plus en plus... Car l'utilisation sociale des savoirs passe pas le truchement de leur enseignement. (Chevallard, 1991, p.213)

<sup>xxxii</sup> Qu'est-ce que la transposition des savoirs? Ou plutôt: pourquoi y a-t-il transposition des savoirs? La réponse est, *a priori*, très simple: je l'explique en quelques points. Premier point: *les savoirs naissent et croissent en certains "lieux" déterminés de la société.* (La production des savoirs est une affaire complexe, qui suppose une "écologie" particulière.) Deuxième point: *les besoins sociaux font que les savoirs doivent vivre aussi en d'autres lieux de la société.* (La chose est peut-être plus complexe et plus obscure encore: ainsi, presque chaque objet d'usage quotidien "contient" aujourd'hui, de manière invisible à l'utilisateur, des mathématiques "cristallisées", et une

foule d'autres savoirs encore.) Troisième point: *afin de pouvoir vivre "loin" de leur production, les savoirs subissent des transformations qui les adaptent aux écologies "locales" correspondantes.* (Ainsi, les objets mathématiques que manipulent l'ingénieur, l'économiste ou le géographe doivent-ils se mettre à vivre "en association" avec d'autres objets, que le mathématicien ignore, et qui, culturellement au moins, apparaissent propres à ces domaines spécifiques de la pratique sociale.) (Chevallard, s.d.)

<sup>xxxiii</sup> (...) l'examen du détail de la mécanique du pouvoir restait hors de portée, puisque ces analyses pratiquaient, par décision idéologique (et sans doute aussi par nécessité), l'oubli des contenus, et la dévaluation systématique de leur importance comme enjeu et moyen dans l'économie du système d'enseignement. (Chevallard, 1991, p.74)

<sup>xxxiv</sup> (...) il a fallu, pour tenter de comprendre les mécanismes du pouvoir, modifier notre conception même du pouvoir: alors que, dans la conception courante, le pouvoir est vu essentiellement comme interdicteur (il est cette instance qui dit "non"...), Foucault a mis en lumière la productivité du pouvoir, appuyée sur un ensemble complexe de voies et de moyens. (Chevallard, 1991, p.74)

<sup>xxxv</sup> (...) en supprimant l'un des termes du problème posé, efface le problème, et prépare le retour subreptice et entêté de la fiction unitaire, que le concept de transposition didactique dénonce par le clivage qu'il pointe opiniâtrement dans le régime du "savoir". (Chevallard, 1991, p.20)

<sup>xxxvi</sup> On voit que le titre de savant n'appartient jamais intrinsèquement à un savoir. Il est accordé par la culture, et peut se perdre. Au demeurant, un savoir n'est pas savant parce que ses producteurs seraient des "savants": c'est très exactement l'inverse qui est vrai. (Chevallard, 1991, p.217)

<sup>xxxvii</sup> (...) c'est la légitimité épistémologique, qui fonde la crédibilité que nous pouvons accorder à un savoir comme savoir, lui confère, lui confère son caractère de savoir "authentique", lui donne sa crédibilité. (Chevallard, 1991, p.216)

<sup>xxxviii</sup> (...) la présence, dans l'enseignement général, d'un savoir à l'incertaine noblesse culturelle devient vite problématique. Et, à la limite, son enseignement en est si embarrassé qu'il est rendu presque impossible (Chevallard, 1991, p.218)

<sup>xxxix</sup> L'école ne s'autorise pas elle-même (...) (Chevallard, 1991, p.219)

<sup>xl</sup> Ce balancement est un symptôme: la question des sciences parmi les savoirs a perdu aujourd'hui de sa pertinence culturelle. Je prétends ici qu'elle conserve toute sa pertinence épistémologique. (Chevallard, 1991, p.229)

<sup>xli</sup> L'essentiel des œuvres, grandes ou petites, de la simple oeuvrette que l'on découvre en famille à l'œuvre fondatrice d'une société, (...), nous les rencontrons d'abord non pas "en situation" mais bien in absentia, par le moyen d'un récit qu'on nous en fait, par le truchement d'une narration - occasionnelle, que les circonstances inspirent, ou quasiment sacrée, que la tradition a coulé dans une forme sanctifiée. (Chevallard, 2000a)

<sup>xlii</sup> En effet, par l'exigence d'explication discursive, la "textualisation" du savoir amène d'abord la délimitation des savoirs "partiels", chacun s'exprimant dans un discours (fictivement) autonome. (Chevallard, 1991, p.58)

<sup>xliii</sup> L'essentiel est qu'un seuil est franchi au dernier tiers du XVIII<sup>e</sup> siècle. Les trois niveaux, les faits, leur récit et leur connaissance scientifique, sont maintenant subsumés sous le seul concept commun d'"histoire" (Geschichte). (Koselleck, 1997, p.27)

<sup>xliv</sup> (...) la science du passé, mais d'abord comme un espace d'expérience et un instrument de réflexion orientant chaque tentative d'action (...) (Koselleck, 1997, p.72)

<sup>xlv</sup> La querelle autour de l'histoire, autour de son concept notamment. N'est pas une simple querelle de méthode, de théorie ou de politique scientifique. Elle touche à une dimension politique et sociale profonde du champ sémantique; en effet, une force intégratrice et distanciatrice susceptible de motiver l'action politique est inhérente à ce concept d'histoire, entendu comme concept général du mouvement. (Koselleck, 1997, p.89)

<sup>xlvi</sup> (...) depuis peu, des "narratologues", des philosophes et quelques historiens Qui ne rougissent pas de les lire, ni d'observer eux-mêmes leur art avec détachement, nous invitent à nous frotter les yeux et à regarder en face notre définition: la narration est au principe même de l'histoire, c'est une initiative constituante, non la pratique d'un compte rendu, c'est l'apport d'une intelligibilité, non son défaut. (Moniot, 1993, p.72)

<sup>xlvii</sup> (...) le récit n'était pas à l'ordre du jour. Sauf pour le récuser sous la forme de l'histoire-récit. Ce qui laissait intacte la question du récit, dans la mesure où l'objet premier du débat portait sur l'événement et non sur le récit. (Hartog, 1995, p.192)

<sup>xlviii</sup> Suffit-il de récuser événement et individu pour échapper au récit? Inversement, suffit-il d'évoquer le retour de l'événement pour conclure à un retour au récit? (Hartog, 1995, p.187)

<sup>lix</sup> (...) le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative; en retour, le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle. (Ricoeur, 1983, p.17)

<sup>l</sup> (...) rompre complètement avec la narrative sans abandonner son sens historique (...)(Ricoeur, 1983, p.250)

<sup>li</sup> C'est un récit dans la forme du discours. (Prost, 1996, p.275)

<sup>lii</sup> (...) situation pré narrative de l'expérience (...) (Ricoeur, 1983, p.117)

<sup>liii</sup> (...) la pré-compréhension du monde de l'action, sous le régime de *mimêsis* I, est caractérisée par la maîtrise du réseau d'intersignifications constitutif de la *sémantique de l'action*, par la familiarité avec les *méditations symboliques* et avec les *ressources pré-narratives* de l'agir humain. (Ricoeur, 1983, p.123)

<sup>liv</sup> Le texte en devient oeuvre que dans l'interaction entre texte et récepteur. (Ricoeur, 1983, p.117)

<sup>lv</sup> Que l'histoire soit intimement narrative est assez prévisible, au fond, puisque, sous son nom, nous portons intérêt à des individus (de toutes tailles et de toutes consistances), non à la seule généralité du monde, et notamment à des individus humains, c'est-à-dire des êtres qui ont fait des actions, eu des volontés, subi des destins, vécu des changements, faits des oeuvres...voilà qui se raconte! Et les actes et les événements, tout ce qui "arrive"...ce n'est pas moins constitutif de la réalité de notre monde que les "objets": êtres, choses, oeuvres... (Moniot, 1993, p.74)

<sup>lvi</sup> La construction de l'intrigue est l'acte fondateur par lequel l'historien découpe un objet particulier dans la trame événementielle infinie de l'histoire. (Prost, 1996, p.246)

<sup>lvii</sup> Une chose est d'expliquer en racontant. Une autre est de problématiser l'explication elle-même pour la soumettre à la discussion et au jugement d'un auditoire, sinon universel, du moins réputé compétent, composé d'abord des pairs de l'historien. (Ricoeur, 1983, p.247)

<sup>lviii</sup> De fait, Paul Ricoeur, lecteur de la Méditerranée de Braudel, n'a pas de peine à faire apparaître dans le livre, avec ses trois étages volontairement distincts, la trame d'un récit. Le déclin de la Méditerranée et sa sortie de la grande histoire, telle est l'intrigue globale mais virtuelle, à laquelle concourent les trois niveaux et les trois temporalités. (Hartog, 1995, p.192)

<sup>lix</sup> Le sens n'est pas dans l'événement, il est dans la manière dont on le construit. Quelque soit le choix fait, un événement ne prend de sens que mis en relation avec un avant et un après dans une séquence narrative qui en situe l'énoncé dans une certaine perspective. (Audiger, Crémieux & Tutieux-Guillon, 1994, p.12)

<sup>lx</sup> A la différence de l'industrie, où les pièces sont standardisées, l'artisan ne conçoit jamais une pièce indépendamment d'un ensemble. A son établi, l'historien est comme l'ébéniste; il n'entreprend jamais d'assembler deux morceaux de bois quelconques: il bâtit un meuble (...)(Prost, 1996, p.239)

<sup>lxi</sup> Un champs de problème, sans doutes classiques, dans la mesure où ils sont liés à la collectivité spécifiquement moderne que la nation, se trouve réactualisé et réarticulé en fonction d'une expérience historique nouvelle. (Colliot-Thélène, 1997, p.46)

<sup>lxii</sup> (...) [les] phénomènes qui révèlent ce que l'on nomme la "mondialisation", a porté au premier plan la question des *identités*. (Colliot-Thélène, 1997, p.46)

<sup>lxiii</sup> Car en définitive, l'autre est objet d'histoire, de manière incontournable. Il l'a peut-être été moins comme centre de la recherche historique quand l'histoire se centrait plus sur l'événement ou quand elle était une histoire politique ou diplomatique. Il l'est bien plus avec de nouvelles préoccupations comme l'étude des représentations ou avec l'intérêt accru porté à la subjectivité de l'autre passé. Autrement dit quand l'autre n'est pas de manière explicite au centre de la pensée épistémologique historique, une concetion de l'autre, du rapport à l'autre est malgré tout à l'oeuvre. (Dalongeville, 2001, p.92)

<sup>lxiv</sup> (...) la possibilité d'un enlèvement de l'histoire totalement libéré du schème national. (Colliot-Thélène, 1997, p.51)

<sup>lxv</sup> Les impasses de l'identité sont des impasses de transmission de mémoire et d'inconscient où se rejoue l'origine. On fait l'impasse sur son origine nouvelle, à prendre, quand l'ancienne ne s'est pas donnée. Il nous faut une origine à prendre, pour pouvoir la quitter, pour partir, grandir, franchir l'entre-deux entre racines et racines projetées. (Dalongeville, 2001, p.71)

<sup>lxvi</sup> Cette volonté de conserver, de préserver, de "muséifier" le passé, concomitante de la valorisation actuelle de la "mémoire", semble plus une forme de résistance au sentiment perçu de l'altérité du temps qui passe, une réponse à l'incertitude actuelle à l'égard du présent et du futur,

que la volonté d'entretenir un lien dynamique entre le passé, le présent et le futur. (Rousso, 1998, p.80)

<sup>lxvii</sup> Si la discipline histoire (matière d'enseignement ou domaine de recherche) est particulièrement exposée aux secousses de l'histoire vivante, c'est donc parce qu'elle met en jeu l'identité collective, et plus précisément l'identité nationale. (Colliot-Thélène, 1997, p.47)

<sup>lxviii</sup> C'est [la noosphère], dès lors, qui va procéder à la sélection des éléments du savoir savant qui désignés par là comme savoir à enseigner seront alors soumis au travail de transposition, c'est elle encore, qui va assumer la partie visible de ce travail, ce qu'on peut appeler le travail externe de la transposition didactique par opposition au travail interne qui se poursuit, à l'intérieure même du système d'enseignement, bien après l'introduction officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné. (Chevallard, 1991, p.30/31)

<sup>lxix</sup> (...) *besoins en savoirs* (...) (Chevallard, 1991, p.212)

<sup>lxx</sup> (...) apprentissages historiques (Moniot, 1993, p.155)

<sup>lxxi</sup> Le concept de transposition didactique ne convient guère pour penser ici le processus de passage des savoirs savants aux savoirs scolaires. Il paraît d'autant moins adapté que les savoirs scolaires associés à nation ont leurs propres finalités, qui sont celles de l'histoire-géographie et des sciences économiques et sociales: transmissions de valeurs partagées, construction d'un sens commun, formation d'une identité nationale et d'une citoyenneté. Ceci implique une transformation d'une autre nature que celle que subissent les savoirs mathématiques, par exemple. S'interroger sur ces transformations aurait impliqué une autre recherche, centrée sur les contenus d'enseignement. Nous avons préféré porter notre effort sur les processus d'apprentissage et de conceptualisation. (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p.11)

<sup>lxxii</sup> Cette démarche ne peut s'apparenter à une transposition didactique du savoir savant. Les référents théoriques et idéologiques doivent être évacués pour passer au registre du savoir scolaire. Une transposition didactique implique qu'un ensemble de transformations aux fins d'enseignement soit effectué sur le savoir savant: non seulement une réduction et une simplification, mais aussi une décontextualisation, c'est-à-dire finalement une rupture des liens entre problématique et savoirs, et une reconstruction d'une cohérence selon une logique propre à la constitution d'un objet d'enseignement. (...) Il fallait le penser dans une perspective nouvelle, l'insérer dans une nouvelle économie du savoir: celle d'un projet de formation avec des contraintes didactiques (...) (Guyon, Mousseau, Tutiaux-Guillon, 1993, p.90)

<sup>lxxiii</sup> (...) la notion de transposition didactique mérite à notre sens deux extensions et un complément par rapport à la définition de Yves Chevallard, "le passage du savoir savant au savoir à enseigner". (Develay, 1995b, p.26).

<sup>lxxiv</sup> Face "au cours rapide de l'actualité" apprendre à "éclairer le présent". (Allieu, 1995, p.151)

<sup>lxxv</sup> A côté de la contrainte d'articulation ancien/nouveau, qui sur la portion de trajectoire nous avons examiné, détermine le fait essentiel (le basculement depuis l'analyse fonctionnelle vers la géométrie élémentaire) il existe bien d'autres contraintes que le fonctionnement didactique imposera au savoir à enseigner: la plus fondamentale est sans doute la compatibilité de la structure du savoir enseigné avec l'existence de deux places, de deux positions celle du professeur et celle de l'élève. (Chevallard, 1991, p.174)

<sup>lxxvi</sup> Quant au processus de remodelage du savoir concerné tout au long de cette chaîne, il correspond, d'une part, à un travail de didactisation, (qui vise à rendre opérationnelles des situations d'apprentissage, par des choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation) et d'autre part, à un travail d'axiologisation (qui choisit des contenus recelant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève au savoir, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de la société.) (Develay, 1995b, p.26)

<sup>lxxvii</sup> Un objet complexe... mis en actes. (Allieu, 1995, p.153)

<sup>lxxviii</sup> (...) différemment dosés et différemment visibles selon les présentateurs, mais toujours là. (Le Pellec, Marcos-Alvarez, 1991, p.48)

<sup>lxxix</sup> (...) nous nommerons matrice disciplinaire, le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains nomment son cadre de référence. Le sens métaphorique de matrice (nom commun de l'utérus) renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence. (Develay, 1995a, p.43/44)

<sup>lxxx</sup> L'apport majeur de la théorie de la transposition didactique, la grande découverte - j'ose l'écrire - dont nous n'avons pas fini de reconnaître les conséquences pour l'anthropologie des savoirs, c'est la mise à jour d'un quatrième type de manipulation: la manipulation transpositive des savoirs. C'est aussi, corrélativement, la mise en évidence d'institutions de transpositions des savoirs - les

noosphères - cette intendance si désireuse de se faire oublier, qui semble s'évanouir aussitôt qu'elle produit ses effets, et dont nous sommes ordinairement oublieux jusqu'à la dénégation. (Chevallard, 1991, p.214)

<sup>lxxx</sup> Mais entre les deux, on doit considérer une *zone intermédiaire* qui intègre au système didactique, constitue avec lui ce qu'on peut appeler le système didactique *lato sensu* et qui est lieu à la fois des conflits et des transactions par lesquels se exprime et se réalise l'articulation entre le système et son environnement. (Chevallard, 1991, p. 167)

<sup>lxxxii</sup> Toute une activité ordinaire s'y déploie, en dehors mêmes de périodes de crise (où elle s'accroît), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et des débats d'idée - sur ce qui pourrait être changé et sur ce qu'il convient de faire. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense- selon des modalités parfois fort différentes - le fonctionnement didactique. Pour cela j'ai avancé pour elle le nom parodique de *noosphère*. (Chevallard, 1991, p.24/25)

<sup>lxxxiii</sup> Mais quand l'occasion d'une réforme des programmes se présente, les moyens, et avec eux l'ambition, prennent une autre ampleur. Il ne s'agit plus alors d'une simple réorganisation par permutation mais le cas échéant, d'une véritable refonte de l'ensemble des contenus. En réélaborant le texte du savoir notamment en donnant une existence dans le discours à des aspects antérieurement non étiquetés, on se donne en même temps les moyens et d'un diagnostic et d'une médication. (Chevallard, 1991, p.33)

<sup>lxxxiv</sup> Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société; un apport nouveau resserre la distance avec le savoir savant, celui des spécialistes; et met à distance les parents. Là est l'origine du processus de transposition didactique. (Chevallard, 1991, p.27)

<sup>lxxxv</sup> Cette couche extérieure du système didactique se compose (...) de toute une gamme d'éléments, depuis le professeur qui simplement se contente d'assister quelques réunions de la région de l'APM qui fréquente l'IREM, en passant par le militant actif ou le dirigeant de cette association, pour aller jusqu'au mathématicien connu soucieux des questions d'enseignement, jusqu'à l'administration, qui intègre son action technique dans une réflexion d'ensemble sur la nature même de ce qu'il administre, sans oublier les inspecteurs généraux, les IPR, les membres à titres divers des commissions ministérielles, etc. (Chevallard, 1991, p. 167)

<sup>lxxxvi</sup> Là se trouvent tous ce qui aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences; là se développent les conflits et là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions. (Chevallard, 1991)

<sup>lxxxvii</sup> (...) "*savoirs partiels*", chacun s'exprimant dans un discours (*fictivement*) autonome. (Chevallard, 1991, p.59)

<sup>lxxxviii</sup> (...) "les étroites limites du présent ouvrage", "l'esprit de cette collection" (...) (Chevallard, 1991, p.59)

<sup>lxxxix</sup> (...) fait essentiel du point de vue de l'épistémologie (...) (Chevallard, 1991, p.60)

<sup>xc</sup> (...) la désinsertion du *réseau des problématiques et des problèmes* qui lui donnent son "sens" complet, la *rupture du jeu intersectoriel* constitutif du savoir dans son mouvement de création et de réalisation. (Chevallard, 1991, p.60)

<sup>xci</sup> (...) on discorde souvent l'activité intellectuelle "normale", de l'activité "noble" Qui est celle de la "découverte" (...) (Chevallard, 1991, p.61)

<sup>xcii</sup> *Le texte est une norme de progression dans la connaissance.* (Chevallard, 1991, p.62)

<sup>xciii</sup> (...) temps didactique (...) (Chevallard, 1991, p.66)

<sup>xciv</sup> Le processus didactique existe comme *interaction d'un texte et d'une durée*. (Chevallard, 1991, p.66)

<sup>xcv</sup> Le savoir offre une variable de commande très sensible, permettant à moindre frais d'obtenir des effets spectaculaires, et sur laquelle l'instance politique est assurée d'un contrôle, par le truchement des programmes et de leurs commentaires officiels, et de manuels qui les explicitent. Tout au contraire les méthodes, qui occupent une certaine place à l'intérieur de la noosphère, constituent un moyen d'action très peu performant. (Chevallard, 1991, p.30)

<sup>xcvi</sup> (...) la noosphère opte prioritairement pour un rééquilibrage par le moyen d'une manipulation du savoir. (Chevallard, 1991, p.30)

<sup>xcvii</sup> (...) quand elles afflorent à la conscience du réformateur, c'est sous un travestissement stéréotypé, frappées en slogans qui en désignent et en dérobent le sens tout à la fois : de la modernisation, à l'ouverture de l'école sur la vie- expression polémique qui proclame étourdiment à son issue la fermeture de l'ordre didactique. (Chevallard, 1991, p.36)

<sup>xcviii</sup> (...) ce savoir-là ne passe plus (...) il faut donc changer le savoir (...) (Chevallard, 1991, p.32)

<sup>xcix</sup> (...) restaurer l'appétit de savoir (la fameuse "motivation"), et lui donner les moyens de s'attaquer à la progressive nécrose qu'il sent chaque année gagner du terrain... (Chevallard, 1991, p.32)

<sup>c</sup> (...) les choix à opérer dans le savoir savant se guident à cette exigence. Qu'une notion nouvelle apparaisse, qu'une présentation neuve se propose: elles seront évaluées, jugées, promues à proportion de leur capacité (supposée) de traiter les difficultés les plus évidentes. (Chevallard, 1991, p.35)

<sup>ci</sup> (...) Avec les éléments et anciens (repris de l'ancien texte du savoir) et nouveaux (pris au savoir savant), il faut bâtir un texte neuf, opérer une intégration acceptable des uns aux autres. La noosphère rencontre en ce point le déterminisme propre du fonctionnement didactique (Chevallard, 1991, p.37)

<sup>cii</sup> (...) se fondent dans le paysage comme si, de toutjours, ils avaient été là. (Chevallard, 1991, p.37)

<sup>ciii</sup> Quelques-unes des plus belles trouvailles de la noosphère ne résiste pas [au jeu de la transposition didactique]. (Chevallard, 1991, p.37)

<sup>civ</sup> Quels qu'aient été les motivations à l'introduire, une fois son introduction réalisée, cet élément structurel nouveau est là, présent, et le fonctionnement didactique va progressivement s'emparer de lui pour en faire "quelque chose", sans rapport obligé avec les mobiles, déclarés ou non, des concepteurs du programme. (Chevallard, 1991, p.187)

<sup>cv</sup> Mais [la recontextualisation] n'aboutira en général, au moins aux niveaux de cursus assez éloignés des niveaux supérieurs. Qui rejoignent tendanciellement le niveau de fonctionnement du savoir savant (celui de la recherche), ni à reconstituer le mode d'existence originel de la notion, ni à remplir complètement et seulement les fonctions pour lesquelles on avait voulu l'introduire (...) (Chevallard, 1991, p.188)

<sup>cvi</sup> (...) *créativité didactique* (...) (Chevallard, 1991, p.188)

<sup>cvii</sup> (...) les *problèmes* qui s'enchaînent et se reproduisent en produisant une *histoire intellectuelle* de la communauté savante où ils apparaissent. (...) (Chevallard, 1991, p.65)

<sup>cviii</sup> (...) *l'oubli des problèmes* (...) (Chevallard, 1991, p.66)

<sup>cix</sup> (...) *objet transactionnel* (...) (Chevallard, 1991, p.67)

<sup>cx</sup> (...) victime du temps didactique (...) (Chevallard, 1991, p.68)

<sup>cx i</sup> Enseignant et enseigné occupent des positions distinctes par rapport à la dynamique de la durée didactique: ils y diffèrent par leurs rapports spécifiés à la *diachronie* du système didactique, à ce que l'on peut nommer la *chronogénèse*. Mais ils diffèrent aussi selon d'autres modalités: selon leurs *places* respectives par rapport au savoir en construction, par rapport à ce que l'on peut appeler *topogénèse* du savoir, dans la *synchronie* du système didactique. (Chevallard, 1991, p.72/73)

<sup>cxii</sup> (...) *temps de savoir* (...) (Chevallard, 1991, p.72)

<sup>cxiii</sup> L'enseigné peut apprendre; l'enseignant peut savoir ce que l'enseigné peut apprendre. Le maître n'est pas seulement "supposé savoir": il est "*supposer anticiper*" (...) La distinction de *l'enseignant* et de *l'enseigné* s'affirme donc spécifiquement, non par rapport au savoir, mais par rapport au *temps comme temps du savoir*. (Chevallard, 1991, p.72)

<sup>cxiv</sup> (...) *objet de savoir* (...) (Chevallard, 1991, p.76)