

# 1

## INTRODUÇÃO

### A tela de fundo da trama

#### Situando o tema e o problema

Esta pesquisa está inserida em um movimento de continuidade e de aprofundamento das questões exploradas na minha dissertação de mestrado e traduz o estado atual das reflexões sobre o ensino de história que, já há algum tempo, têm acompanhado a minha trajetória profissional e acadêmica. Meu interesse pelas questões relativas à natureza, à estrutura e à função do saber histórico escolar, considerado como um dos elementos chaves do ensino dessa disciplina, continua sendo, pois, a motivação principal deste estudo. As preocupações e os pressupostos delineados a seguir revelam a tela de fundo a partir da qual desenvolver-se-á esta pesquisa com o intuito de buscar pistas de reflexão que permitam superar alguns dos impasses presentes no ensino de história na atualidade.

Quanto às preocupações, elas dizem respeito ao papel e à função da escola e do ensino de história no contexto cultural da atualidade, marcado, no plano da produção do conhecimento científico, por uma "crise de degenerescência" (Santos, 1989, p.18) que coloca em questão a própria legitimidade da razão moderna que durante os três últimos séculos vêm nos oferecendo os instrumentos e os limites do pensável. No seio dessa crise paradigmática vão se desfazendo certezas, referenciais, valores e idéias cujas conseqüências fazem-se sentir nos diferentes campos de produção e de transmissão do conhecimento em graus e modalidades diferenciados.

A escola, invenção da modernidade, não pode ficar imune ao questionamento dos seus princípios fundamentais. Apesar das diferentes tendências pedagógicas assumidas, tanto a teoria como a prática educacional, estando profundamente comprometidas com a razão iluminista e com a crença no potencial transformador do conhecimento, não podem ser desvinculadas da linguagem e dos pressupostos da modernidade. Com efeito, os fundamentos da escola são duplamente interpelados por esse tipo de crítica. Em primeiro lugar nos princípios de racionalidade que estão em sua base e justificam a sua estrutura e função social. Em segundo lugar, pelos questionamentos endereçados ao processo

de produção de conhecimento dos saberes que servem de referência aos saberes que nela circulam e que justificam a sua própria existência.

Além disso, a discussão em torno de questões, como o descentramento do sujeito, a pulverização da sua identidade e a afirmação de um novo olhar sobre a diferença, presentes nos debates acadêmicos da atualidade, trazem igualmente implicações políticas e epistemológicas importantes para o campo educacional interferindo diretamente na reflexão sobre a função e o funcionamento da instituição escolar.

Os debates em torno da questão identitária, são apenas um exemplo, das possibilidades de desdobramento dessa crise no âmbito do campo educacional que trazem conseqüências diretas para a dinâmica da vida escolar.

Com efeito, um dos grandes trunfos da legitimação da escola tem sido a sua contribuição na formação de identidades, sejam estas individuais, sociais e/ou culturais. Por outro lado, no caso da história e do seu ensino, a análise da trajetória da construção desse campo disciplinar permite perceber o quanto ele é estreito e explicitamente imbricado com questões axiológicas, relativas à construção da identidade coletiva em geral e mais precisamente, à da identidade nacional. Frente ao quadro atual torna-se difícil evitar certas questões: 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? Como articular, no interior do espaço pedagógico, através das aulas de história, as tensões oriundas do confronto entre as diversas pluralidades identitárias, sem comprometer a tarefa de socialização de conhecimentos visando um certo grau de unificação cultural — indispensável à existência do sentimento de identidade nacional — que lhe é específica? Ou ainda: 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 nas sociedades, ainda tem sentido para a escola e/ou para o ensino de história, preocupar-se com a construção de uma identidade nacional?

Diante desse cenário de tantas interrogações, dúvidas e incertezas, pensar a educação escolar e em particular, o ensino de história, nos obriga, de certa forma a articular a perplexidade inicial com o desafio de procurar respostas de reflexão para as diferentes questões que se colocam hoje nos campos da educação e da história. Torna-se necessário aguçar essas inquietações, transformá-las em

curiosidades epistemológicas, em desafios, em problemas de pesquisa. Para tal parto de alguns pressupostos que foram sendo construídos e/ou reforçados ao longo da minha trajetória acadêmica.

### **Pressupostos iniciais**

Um primeiro pressuposto diz respeito à assunção da importância da incorporação da "razão pedagógica"<sup>1</sup> (Forquin, 1993) para a reflexão sobre a prática educativa. Nessas últimas duas décadas, entre os estudiosos da área de educação, mais particularmente, entre os pesquisadores das áreas de Didática e de Currículo, é possível perceber a emergência de um debate em torno de questões que têm em comum o reconhecimento da necessidade e da pertinência da fecundidade de privilegiar nas análises sobre a educação escolar, o olhar de dentro do campo, capaz de dar conta de sua especificidade, sem, no entanto, abrir mão das contribuições vindas de outras áreas de pesquisa.

Um segundo pressuposto refere-se ao entendimento sobre o papel atribuído à escola no contexto histórico contemporâneo. Se o desenvolvimento das novas tecnologias fez com que a escola perdesse o monopólio do saber reconhecido socialmente, transformando-se em um lugar, entre outros, onde circulam saberes, argumento que ela continua, contudo, sendo um espaço onde se estabelecem relações privilegiadas com os mesmos, podendo ser considerada como o único *locus* onde é possível para o estudante estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares.

Um dos eixos centrais em torno do qual são construídas a identidade e legitimidade dessa instituição, a despeito dos diferentes papéis políticos, sociais e ideológicos que lhe são atribuídos e por ela assumidos, consiste na forma pela qual a mesma lida com os saberes que nela circulam. "Local de instrução", "transmissora de elementos de cultura" (Forquin, 1993), espaço de "criações cognitivas próprias" (Chervel, 1990), "arena cultural" (Silva, 1995), espaço de "transposição didática interna" (Chevallard, 1991) não importa as expressões utilizadas, as funções atribuídas e/ou as influências paradigmáticas que orientam e animam os debates. As relações escola-saber, escola-conhecimento ou escola-

---

<sup>1</sup> O termo razão faz referência às características de ordem teórico-metodológica e que conferem e asseguram a identidade de um campo específico.

cultura estão sempre presentes na reflexão sobre o(s) significado(s) e a(s) função(ões) da instituição escolar.

Nessa perspectiva, se enquadra o terceiro pressuposto que consiste na assunção da centralidade, embora não da exclusividade, da dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. A ênfase posta na compreensão da escola como um local para "ensinar, transmitir conhecimento e cultura" (Lopes, 1999, p.18) suscita, por sua vez, a reflexão sobre a natureza, as características do que Forquin (1993) denomina de "cultura escolar". Sem desmerecer a importância das demais dimensões que entram em jogo nesse processo, nem tampouco assumir visões dicotômicas ou fragmentadas, oriento o meu olhar para as questões relativas aos "saberes a ensinar" e aos "saberes ensinados" (Chevallard, 1991) considerados como peça chave da prática pedagógica privilegiada nesta pesquisa.

Um quarto pressuposto, reforçado no decorrer da pesquisa de mestrado<sup>2</sup>, diz respeito à minha preocupação em pensar de forma articulada as duas diferentes dimensões configuradoras do saber escolar -seletividade cultural e autonomia epistemológica- apontadas por Forquin (1993). Para tal, tornou-se necessário, em um primeiro momento, trazer para o debate tanto as contribuições oriundas do campo da sociologia do currículo, que afirmam a idéia de um pluralismo cultural, como as do campo da epistemologia, no âmbito das ciências sociais, que defendem a idéia de um pluralismo epistemológico (Souza, 1989; Lopes, 1999). Em seguida, importou confrontar essas duas perspectivas de reflexão com as questões colocadas e os limites impostos pela "razão pedagógica", em especial no que diz respeito à compreensão do processo de construção dos saberes curriculares, à luz da epistemologia escolar (Astolfi & Develay, 1988; Chevallard, 1991; Develay, 1995) no âmbito ensino de história.

O quinto e último pressuposto diz respeito ao lugar atribuído, nessa análise, ao saber acadêmico entre os demais saberes configuradores do saber histórico escolar. Embora reconheça a diversidade dos saberes que servem de referência

---

2 Na minha dissertação de mestrado, *O saber histórico escolar: entre o universal e o particular*, procurei perceber como a tensão entre as tendências mais universais e as mais particulares presentes no debate sobre as relações que se estabelecem entre escola e cultura e entre história e cultura permeava os saberes históricos escolares veiculados tanto nos livros didáticos como nas falas dos professores desta disciplina. Nesse sentido, centrei o meu olhar em apenas uma das características intrínsecas a esta forma de saber específico -a questão da seleção cultural dos conteúdos históricos escolares - não me detendo, naquele momento, na dimensão da elaboração didática vista como elemento igualmente configurador desse saber.

para o saber escolar, optei por privilegiar apenas um deles -o saber acadêmico- e as formas de articulação que o mesmo estabelece com o saber histórico escolar. Não se trata de estabelecer uma hierarquização arbitrária dos saberes de referência, mas da necessidade de reconhecer, no âmbito da disciplina de história, o papel atribuído ao mesmo pela própria escola que o considera como a principal fonte de legitimação do saber histórico escolar. O conhecimento histórico produzido na academia assume um papel de destaque na medida em que do ponto de vista do saber escolar, ele é percebido como sendo a referência ideal, ainda que idealizada.

Por outro lado, como sublinha Lopes (1997a, b, 1998, 1999a, b), o saber acadêmico não pode, nem deve ser confundido com o saber da classe dominante. Essa distinção é fundamental para entender como o mesmo está sendo usado nesta pesquisa. Defendo que, uma vez feita essa diferença crucial, esse tipo de conhecimento tem um papel importante a ser desempenhado no questionamento a que me proponho.

Tendo em vista esses pressupostos, procurei centrar o meu olhar na construção do saber histórico a partir da análise dos processos de didatização<sup>3</sup> e de axiologização<sup>4</sup> que permitem que a História de objeto de investigação acadêmica se transforme em objeto de ensino de uma disciplina escolar. Esse recorte está em sintonia com os cinco pressupostos avançados, bem como permite pensar as questões mencionadas a partir de novos enfoques e perspectivas de análise que podem contribuir para o enriquecimento do debate.

Trata-se de apostar na possibilidade de pensar a história -ensinada (no âmbito de ensino fundamental)- não mais como necessariamente uma versão simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica

---

3Develay (1995, p.26) define o processo de didatização como sendo o movimento "que visa tornar operacional situações de aprendizagem pela escolha feita na lógica dos conteúdos, no material proposta, nas tarefas a efetuar, nos enunciados explicitados, nos critérios de avaliação".

4 O termo axiologização é empregado nessa pesquisa no sentido de diferenciar e reconhecer o papel igualmente importante desempenhado pelas questões presentes no processo de didatização do saber histórico referentes à esfera de valores. Nesse sentido as questões axiológicas são todas as questões relativas aos valores culturais que orientam e permeiam à ação pedagógica e à dimensão ética do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Develay (1991), a reflexão axiológica interroga, em um primeiro momento a relação saberes escolares e concepção de cultura. Em seguida ela nos remete à análise de uma outra relação: saberes escolares e ética. Coerente com a concepção de didática assumida nesta pesquisa, o processo de axiologização esta inserido no processo de didatização.

(cognitiva) e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado.

#### **Questões iniciais, objeto de investigação e hipótese de trabalho.**

Tendo em vista as preocupações e os pressupostos iniciais e o recorte privilegiado, levanto algumas questões que podem ser agrupadas em torno de quatro eixos de reflexão: 1) sobre a natureza do saber histórico escolar, 2) sobre as formas de modalidade de relação que o mesmo estabelece com o saber acadêmico, 3) sobre as dinâmicas específicas das diferentes instâncias de didatização e/ou os papéis desempenhados pelos diferentes atores (autores de propostas curriculares, professores) envolvidos nesse processo e 4) sobre as implicações para a avaliação do ensino de história do reconhecimento da especificidade epistemológica e axiológica do saber histórico escolar.

- Como apreender a especificidade do saber histórico escolar? Como ele é construído, organizado? Como caracterizar este saber histórico escolar? É um saber que pela sua necessária clareza e objetividade pelos "imperativos didáticos de transposição, de interiorização institucionais" (Forquin, 1992), está fadado a negar a possibilidade de traduzir tensões e a pluralidade de discursos e perspectivas presentes no processo de produção do conhecimento histórico?
- Quais são as transformações necessárias que sofre o conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas quando passa a ser objeto de ensino e de aprendizagem? Quais as aproximações e distanciamentos possíveis de serem feitos entre o saber acadêmico e o saber escolar no campo disciplinar da história?
- Considerando que as diferentes instâncias (propostas curriculares, livros didáticos, sala de aula) onde ocorre esse processo de transformação, apesar de inseridas e articuladas em um mesmo movimento, possuem uma dinâmica própria que lhe conferem um certo grau de autonomia, qual é o peso e o papel desempenhado por cada uma delas ou pelos seus respectivos atores no processo de transformação do saber acadêmico em saber escolar no campo curricular da história? Tendo em vista a

especificidade epistemológica do campo historiográfico, como esses diferentes atores articulam a dimensão axiológica e epistemológica nesse processo?

- Em que medida certos tipos de conteúdos históricos, selecionados e didatizados, assimilados ao saber histórico escolar e rapidamente rotulados pejorativamente de "tradicionais" e obsoletos, não correspondem a recursos estratégicos e/ou a reelaborações conceituais resultantes do processo de didatização indispensável e específico a essa configuração de saber e de cuja compreensão não se pode prescindir quando se trata de avaliar o ensino dessa disciplina?

É a partir desse conjunto de questões que se delinea o objeto de investigação privilegiado nesta pesquisa e a hipótese inicial que motivou e orientou a sua realização.

Quanto ao **objeto** de investigação, trata-se, como indica o título da tese das tramas de didatização que entram em jogo no processo de transformação da história produzida na academia em objeto de ensino de uma disciplina escolar dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Parto da **hipótese** que no campo curricular da história, no Brasil, o processo de transposição didática externa (no plano da noosfera) em curso desde a década de 80 tende mais a responder às questões colocadas pela necessidade de compatibilidade com as transformações tanto no seio do saber histórico acadêmico como das demandas sociais em geral do que satisfazer às exigências colocadas pela natureza epistemológica específica do saber histórico quando este se transforma em objeto de ensino, tornando-se peça chave do funcionamento didático dessa disciplina.

### **Limites da pesquisa**

Cumprindo sublinhar duas implicações importantes decorrentes do recorte escolhido, cuja conjugação, se não justifica, pelo menos explica alguns dos limites dessa pesquisa: a ênfase em apenas um dos elementos configuradores do sistema didático -o saber escolar- que se estrutura no tripé: professor - aluno - saber (Chevallard, 1991) e o foco privilegiado -a articulação entre as diferentes esferas de problematização do saber histórico.

Nesse sentido, é possível identificar pelo menos três limites deste estudo. Ao enfatizar o componente saber histórico escolar pelos ângulos da seletividade cultural e da transformação didática que operam a partir do saber acadêmico, esta pesquisa tende a privilegiar muito mais o processo de ensino do que o processo, de aprendizagem desse saber. Assim, as questões que fazem parte do saber histórico escolar aprendido, adquirido pelo aluno, apesar da importância do papel desempenhado na reflexão sobre essa temática, não serão aqui aprofundadas. Em seguida, o professor, ator importante da cadeia de didatização focalizada será percebido fundamentalmente como um dos mediadores, entre outros (como por exemplo, os autores de propostas curriculares), que participam desse processo o que de certa forma, reduz a percepção do papel da prática docente, correndo-se o risco de deixar de lado outros aspectos importantes da mesma. A terceira limitação consiste na ênfase posta em apenas um -o saber acadêmico-, entre os diferentes saberes de referência (saber do senso comum, da mídia, saber docente etc) possíveis que minimiza ou exclui do campo de investigação outras articulações igualmente importantes que podem ser estabelecidas com o saber histórico escolar.

Importa observar ainda que a expressão "tramas de didatização" é empregada no sentido de explicitar a dinâmica presente entre as diferentes instâncias onde se opera a transformação focalizada, procurando, ao mesmo tempo, passar a idéia de um movimento articulado e evitar o risco de impor *a priori* um sentido pré-definido e único às articulações estabelecidas.

### **Objetivos da pesquisa**

Partindo dos meus pressupostos gerais e do recorte privilegiado esta pesquisa pretende:

- Oferecer subsídios, a partir da análise do campo disciplinar de história, para uma reflexão sobre a relação didática que leve em consideração a especificidade da configuração epistemológica e axiológica do saber escolar, e propor referenciais para a compreensão e avaliação do mesmo.

De modo mais específico esta pesquisa pretende:

- Aprofundar a compreensão da natureza, estrutura e função do saber histórico escolar

Explicitar as articulações estabelecidas entre o saber acadêmico e o saber escolar no campo curricular da história;

- Elucidar o papel desempenhado pelas diferentes instâncias (propostas curriculares, texto do saber do professor) onde se opera o processo de transformação do conhecimento histórico acadêmico em objeto de ensino.
- Analisar as articulações que são estabelecidas entre essas diferentes instâncias que configuram a trama de didatização responsável pela transformação do saber histórico produzido na academia em objeto de ensino de uma disciplina específica.

### **Relevância socio-política da pesquisa**

O recorte privilegiado, longe de representar um distanciamento das questões mais gerais suscitadas no contexto socio-político da atualidade, traduz uma forma possível de entrada e de posicionamento no debate contemporâneo. Discutir hoje sobre o processo de construção dos saberes escolares no bojo de uma disciplina específica significa assumir a dimensão política inerente as práticas educativas colocando se contra a corrente de idéias que tendem a esvaziar e/ou negar o papel da escola na construção de um projeto de sociedade mais democrática e igualitária.

Importa reconhecer que o grau de fertilidade da contribuição trazida pela incorporação de algumas das questões presentes no cenário contemporâneo está diretamente relacionado com a capacidade do campo educacional em absorver estas mesmas contribuições sem abrir mão da sua especificidade (1º, 2º e 3º pressupostos), nem tampouco da possibilidade de operar a partir os eixos tensionais em torno dos quais se articulam as suas diferentes dimensões configuradoras (4º e 5º pressupostos).

Se pensarmos em termos de campo educacional brasileiro, as tentativas de adaptação a estes novos ventos vindos de horizontes diversos e que traduzem as profundas transformações vividas pelas sociedades contemporâneas desta virada de século, se fazem sentir de diversas maneiras. Algumas dessas tentativas se relacionam diretamente à temática central desta pesquisa, como por exemplo, as diferentes propostas curriculares em geral, e no âmbito do ensino de história em particular, elaboradas a partir da década de 80, tanto nas esferas municipal,

estadual como nacional (os PCNs), ou o aparecimento de novos livros didáticos dessa disciplina, nessas últimas duas décadas, que se justificam a partir de sua adequação a essas novas orientações curriculares.

As reações, tanto de ordem político-ideológica como de ordem pedagógica, suscitadas pela implementação dessas propostas tanto no âmbito da academia como no meio escolar é um exemplo da pertinência, da atualidade e da complexidade que envolve estas questões. Discutir sobre os saberes históricos escolares com as lentes voltadas tanto para as questões de ordem sociocultural como para a epistemologia escolar é aceitar o enfrentamento de alguns dos desafios que estão sendo colocados hoje aos campos aqui privilegiados.

Nesse momento em que o debate acerca da qualidade da educação apresenta idéias e direções tão diversas, muitas vezes contraditórias e apropriadas pelos mais diferentes grupos de interesses, torna-se indispensável salvaguardar e aprofundar esta discussão no interior do campo educativo, permitindo dessa forma explicitar os mecanismos pedagógicos necessários para a concretização dos projetos de escola e de sociedade, comprometidos com a realidade e a sua transformação.

Trata-se de um lado, de apostar na instituição escolar como um espaço de luta e de democratização e de outro, compreender que a dimensão política da prática pedagógica assume uma maior relevância e uma maior capacidade transformadora quando se considera o desempenho dos papéis que lhe são específicos.

### **Relevância no campo da pesquisa em ensino de história**

A justificativa do estudo a que me proponho no campo de pesquisa em ensino de história deve ser compreendida a partir de um duplo movimento – de continuidade e de ruptura – em relação às tendências que marcaram o mesmo nesses últimos vinte anos aqui no Brasil.

Uma primeira revisão bibliográfica na área da pesquisa em ensino de história no Brasil<sup>5</sup>, permitiu-me ressaltar duas afirmações recorrentes no discurso dos pesquisadores desta área, que me parecem relevantes para explicar o

---

5 Ver bibliografia específica de ensino de história.

predomínio de certas temáticas de pesquisa e identificar melhor o duplo movimento acima mencionado. São elas:

- A partir da década de 80 se pode constatar a intensificação de um movimento de mudança no seio da disciplina de história que se traduziria tanto nas propostas curriculares que começaram a circular nas esferas municipal, estadual e mais recentemente federal (os PCNs) como na configuração dos livros didáticos de história que procuraram acompanhar as transformações propostas.
- A persistência de um descompasso entre a história que se quer ensinar (presente nas propostas curriculares e nos livros didáticos) e a história efetivamente ensinada nas salas de aula. Pesquisadores (Cruz, 1983; Alcântara, 1996) tendem a mostrar que, apesar dos esforços que teriam sido realizados no plano do *currículo formal*, permanece no plano do *currículo real* a prática de uma história dita "tradicional".

A trajetória percorrida durante o mestrado e a revisão bibliográfica da literatura especializada tanto dos campos da Didática e do Currículo que trabalham a partir das contribuições oriundas da sociologia do currículo e da epistemologia escolar como também do campo da didática da história que seguem a linha da historiografia escolar<sup>6</sup> apontaram para a necessidade de se repensar tais afirmações.

Como explicar as permanências de certas configurações disciplinares identificadas pelos pesquisadores da área e por muitos professores(as) como arcaicas, obsoletas, reacionárias, conservadoras e/ou tradicionais? Onde estariam os obstáculos que impediriam que essas configurações cedessem e permitissem a efetivação de um novo ensino de história despido de arcaísmos, sintonizado com as demandas socio-políticas e culturais da sociedade brasileira atual, coerente com as transformações no campo da historiografia e/ou das novas propostas curriculares? Como explicar essa distância entre a intencionalidade das propostas e a sua efetivação em sala de aula sem cair em visões dicotômicas?

---

6 Refiro-me as pesquisas que começam a ganhar espaço na Europa a partir da segunda metade da década de 80. Ver por exemplo as *Atas do Colóquio do INRP* de 1988 –Troisième Rencontre sur la Didactique de l’Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, Paris, INRP, mars 1988. Voltarei as contribuições dessas pesquisas no capítulo em que discuto o suporte teórico desta pesquisa.

Se por um lado, os anos 80 podem ser considerados como um marco cronológico na trajetória de construção deste campo disciplinar no Brasil, por outro lado, torna-se necessário questionar certas idéias comumente admitidas entre os pesquisadores bem como os critérios utilizados para avaliar o grau de inovação e de tradicionalismo, de ruptura e de permanência tanto nas propostas curriculares como na prática de ensino dessa disciplina.

A primeira dessas idéias mais globais que merece ser questionada é de ordem epistemológica e traduz a "*síndrome do isto ou aquilo*" que, muitas vezes, predomina nos estudos acadêmicos e são responsáveis pelas visões dicotômicas na apreensão do real traduzindo a dificuldade em superar no próprio processo de investigação lógicas excludentes que impedem de trabalhar com as tensões inerentes ao campo e ao objeto investigado.

É possível identificar a presença dessa visão dicotômica nas análises da história-ensinada que tendem a privilegiar um dos pólos das diferentes tensões que perpassam este campo disciplinar tais como: "história tradicional" x história "problema", "história dominante" x "história dominada", "história conceitual" x "história fatural", raciocínio x memorização, produção de conhecimento x assimilação pelo aluno, (Davies, 1996) pesquisa x ensino, teoria x prática, saber acadêmico x saber escolar, texto (propostas curriculares, programas e livros didáticos) x contexto (prática pedagógica na sala de aula).

Uma segunda perspectiva, também de ordem epistemológica, corresponde a uma visão hierarquizada do saber pela qual o saber científico, produzido e legitimado pela academia permanece como o único referencial válido para avaliar as mudanças que ocorrem no campo da história-ensinada nas escolas do ensino fundamental. O descompasso mencionado é visto apenas como "handicap" do saber histórico ensinado ou da formação dos professores. Nesta lógica, não há nenhum ou muito pouco espaço para se pensar outros saberes passíveis de se articularem nas diferentes práticas educativas. E mesmo quando se abre espaço para o reconhecimento da pluralidade de saberes, eles tendem a se definir, na maioria das vezes, como configurações menores, secundárias, formas reduzidas e empobrecidas desse saber acadêmico. Esta visão implica em negar ou minimizar o papel fundamental desempenhado pelos outros saberes (saber curricular, saber docente, saber do senso comum) que se interagem no espaço de aprendizagem,

marcado pelas tensões entre as diferentes forças políticas, econômicas e socioculturais em disputa no contexto escolar.

Nessa perspectiva trata-se de aproximar a história ensinada o mais perto possível das "novas historiografias" de forma a torná-la capaz de incorporar os novos objetos, os novos enfoques e os novos problemas colocados pelas historiografias contemporâneas. O mesmo ocorrendo no plano do *currículo real*: quanto mais o professor for capaz de introduzir nas suas aulas essas mesmas contribuições, mais ele tem chances de evitar o adjetivo pejorativo "tradicional". Uma relação de simetria se estabelece de forma mecânica como se novos objetos de pesquisa histórica deveriam se desdobrar automaticamente em novos objetos de ensino de história; novos métodos de pesquisa histórica em novos métodos de pesquisa em sala de aula... Como uma boneca russa, os saberes escolares (tanto aquele "a ser ensinado" como o "ensinado") devem se adaptar, se encaixar no "saber maior" (o saber acadêmico).

Uma terceira idéia pressuposta refere-se à predominância do viés político-ideológico nas análises sobre o ensino de história no Brasil, especialmente naquelas em que o foco principal consiste em compreender a função social dessa disciplina escolar. Trata-se, em geral, de presumir os efeitos nocivos dessa disciplina na formação do estudante. Pode-se destacar as análises apoiadas em uma determinada leitura e interpretação da teoria reprodutivista pela qual a escola é vista apenas como espaço de reprodução da cultura dominante. As pesquisas, por exemplo, que se preocupam em denunciar a ideologia dominante subjacente aos livros didáticos de história operam a partir desse pressuposto. Longe de desmerecer as contribuições dessas pesquisas, acredito ser hoje necessário ir além da pauta da denúncia e procurar avançar no sentido de repensar o ensino de história "para além da linguagem crítica na direção de uma linguagem de possibilidade". (Libâneo, 1998, p.87).

A ênfase dada ao viés sócio-político-ideológico nas explicações dos fenômenos educativos aponta para um desequilíbrio na articulação dos diferentes fatores responsáveis pela "multidimensionalidade" (Candau, 1996) da prática educativa. Esta visão multifacetada, ao invés de anular o grau de especificidade propriamente pedagógico presente nesta prática, como parecem assinalar algumas pesquisas, deveria permitir amplificá-lo e percebê-lo na sua dinâmica e historicidade.

A quarta idéia subjacente a ser criticada, e que de certa forma reúne as características dos três primeiros consiste na exclusão freqüente do bojo dessas análises, da "razão pedagógica" vista como referencial indispensável para pensar as questões relativas ao ensino em geral, e o processo de ensino-aprendizagem de história em particular.

A quinta e última pressuposição é de cunho metodológico e refere-se à ausência de pesquisas empíricas no campo que incidam sobre o currículo real. A maior parte das pesquisas não entra em sala de aula, o que dificulta a apreensão do saber escolar em toda a sua complexidade.

De fato no Brasil, as reflexões sobre os conteúdos históricos curricularizados tendem a se limitar ao currículo formal e a utilizar como critério quase exclusivo o grau de proximidade e de distanciamento dos saberes históricos escolares em relação ao conhecimento histórico produzido na academia.<sup>7</sup> Este enfoque traduz, muitas vezes visões parciais, hierarquizadas, dicotômicas e ideologizadas da apreensão do real, criando "zonas de impasse" cuja superação representa verdadeiro desafio para a pesquisa dessa área.

As diferentes análises dos textos curriculares e didáticos da área de história (propostas curriculares municipais, estaduais e federais) que se propõem a resgatar as suas trajetórias de construção e implementação, a identificar singularidades, permanências e rupturas, ou a identificar as matrizes teóricas que lhe serviram de inspiração, ou pesquisas sobre os livros didáticos desta disciplina que se propõem a analisar os conteúdos, a partir do exame da relação que estes estabelecem com o saber acadêmico e destacar as representações veiculadas se pautam, de uma maneira geral, nos pressupostos acima mencionados.

As linhas de continuidade e de ruptura desta pesquisa se delineiam tendo como tela de fundo essas constatações e considerações. Elas traduzem tanto o esforço de articulação das contribuições oriundas das diferentes pesquisas desenvolvidas como tentativa de buscar pistas de reflexão que permitam superar os limites teóricos-metodológicos assinalados.

Dessa forma, por exemplo, ao incorporar as contribuições oriundas da sociologia do currículo, implicando no reconhecimento das imbricações das

---

7 No Brasil, o número de pesquisas que procuram questionar essas tendências é ainda pouco expressivo. No que diz respeito à segunda tendência apontada, algumas pesquisas recentes na área (Bittencourt, 1993; Munakata, 1998; Monteiro, 2003), começam a incorporar a noção de saber escolar, abrindo pistas para pensar outros critérios.

práticas educativas com as questões culturais e politico-ideológicas, esta pesquisa se aproxima de algumas análises presentes no campo que priorizam este recorte. Ou ainda quando ela se preocupa com as teias de didatização que interferem no processo de construção dos saberes escolares, reconhecendo a importância do papel desempenhado pelos livros didáticos e propostas curriculares, é possível igualmente estabelecer linhas de continuidade com as pesquisas que se debruçam, sobre essas temáticas.

A ruptura se situa principalmente no nível dos pressupostos. O recorte privilegiado implica na negação e na superação das idéias pressupostas acima mencionadas que tendem a orientar a maior parte das pesquisas no campo do ensino de história, reafirmando, nesse sentido, a sua pertinência e, de certa maneira, a sua dimensão inovadora.

### **Estrutura da tese**

O texto que se segue está estruturado em duas partes. Na primeira parte intitulada "Fios da trama" e composta de três capítulos, apresento os eixos de discussão construídos que oferecem o quadro teórico mais amplo a partir do qual elaboro minhas questões e desenvolvo minhas argumentações. Na segunda parte - "Nas tramas da didatização"-, centro o meu olhar, ao longo dos quatro capítulos que a compõem, na análise de dois espaços de didatização diferenciados -os Parâmetros Curriculares (PCNs) de História e uma seqüência de aulas dessa disciplina- procurando identificar e compreender os mecanismos e dinâmicas que lhe são específicos e que interferem na construção do saber escolar em foco. Nas considerações finais -"Nos entrefios das tramas"-, retomo minhas questões iniciais e hipótese com o intuito de costurar, ainda que na forma de alinhavo, as reflexões que deram corpo a essa tese.