

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

Oswaldo Rodrigues Junior*

Resumo

Este artigo parte da existência do código disciplinar da Didática da História desde Urban (2009) e Schmidt (2004, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2009), objetivando compreender elementos da epistemologia desta disciplina na relação entre Didática da História e Teoria da História. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História em três manuais: *Didática e Prática de Ensino de História*, de Selva Guimarães Fonseca (2003); *Ensinar História*, de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004); *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Maria Fernandez Bittencourt (2004). Metodologicamente, o trabalho partiu da leitura dos materiais empíricos tendo como base o conceito de Didática da História de Rüsen (2007), no sentido de analisar a constituição epistemológica da disciplina de Didática da História e a sua relação com a Teoria da História. Este trabalho pretende contribuir para as discussões sobre a disciplina de Didática da História, bem como sobre a relação entre a Teoria da História e o ensino de História através dos manuais analisados.

Palavras-Chaves: Didática da história. Manuais de didática da história. Ensino de história.

Introdução: a construção de um problema e os caminhos da pesquisa

Pretende-se, com este artigo, apresentar os resultados da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, localizada na cidade de Curitiba, durante os anos de 2008, 2009 e 2010¹. Esta dissertação teve como objetivo estudar a relação entre a História – particularmente a contribuição da Teoria da História – e os saberes pedagógicos² na constituição da Didática da

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenador e professor do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Itararé. Email: historia@fafit.com.br

¹ RODRIGUES JUNIOR, Oswaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

² Entendendo-se que “os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes” (VARELA, 1994. p. 93).

História³ em três manuais de Didática da História, produzidos para professores no Brasil entre 2003 e 2004.

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

Rüsen (2001) construiu uma matriz disciplinar em que indica a forma como estão dispostos os elementos pertencentes à natureza da ciência da História. Esta matriz é composta por cinco elementos que formam o pensamento histórico científico. O primeiro deles, considerando que o ponto de partida de sua constituição é a reflexão sobre a práxis⁴, são os interesses. Para ele, os “interesses são determinadas carências cuja satisfação pressupõe, da parte dos que as querem satisfazer, que esses já as interpretem no sentido das respostas a serem obtidas” (RÜSEN, 2001. p. 30). Portanto, surgem como “ponto de partida” para o pensamento histórico na vida prática e, assim, para o ensino e aprendizagem da História.

O segundo elemento da matriz disciplinar são as ideias:

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

Dessa forma, “como critérios orientadores de sentidos, tais ideias são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico” (RÜSEN, 2001. p. 32). Porém, para que se tornem conhecimento histórico-científico, é necessário um método de produção de tal conhecimento, o método histórico, terceiro elemento de sua matriz disciplinar.

Com a produção do conhecimento histórico-científico possibilitada por interesses, ideias e método, necessita-se de uma forma de apresentação, quarto elemento da matriz disciplinar. Esta forma de apresentação é fundamentalmente escrita e denominada historiografia, como afirma Rüsen (2001).

³ Entendendo-se esta como “a ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007).

⁴ Rüsen (2001) parte do conceito marxista de práxis entendido como a relação dialética entre homem e natureza, no sentido de que o homem com o seu trabalho transforma a natureza e a si mesmo.

Ao compreender que a matriz disciplinar se origina nas carências de orientação de tempo ou de interesses, o quinto elemento seria a orientação existencial, pois é função do conhecimento histórico responder a essas carências iniciais.

Os fatores apresentados por Rüsen são conjugados interdependentemente, como argumenta o autor:

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

Portanto, para Rüsen (2001) são esses cinco fundamentos do pensamento histórico que constituem o próprio pensamento histórico e, portanto, os princípios e fundamentos da Teoria da História, referência teórica para este trabalho.

Entretanto, em *Didática da História: passado presente e perspectivas a partir do caso alemão*, o autor (2006) apresentou o processo de separação da História da Didática da História. Desta forma, aponta para a cientificização da História no século 19 como um dos principais fatores para este distanciamento. Com ela, a Didática da História passou a ser considerada uma área externa à ciência, separando a reflexão histórica racional⁵ dos princípios e fundamentos da Teoria da História. Com isso, a Didática passou a ser concebida como a transmissão de “métodos de ensino” e tecnologias. Por sua vez, esta concepção de “externalização e funcionalização da Didática é uma concepção estreita de ciência, por parte dos historiadores profissionais” (RÜSEN, 2007a).

A partir destas reflexões sobre as relações entre os fundamentos apresentados por Rüsen (2001; 2006; 2007) e a problemática entre a Teoria da História e a Didática da História, indagou-se sobre a possibilidade de analisar a relação entre a História – particularmente as contribuições da Teoria da História – e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História no Brasil.

⁵ Rüsen (2006), quando trata do processo de racionalização da História, apresenta este processo como aquele ocasionado pela escola metódica alemã no século 19, que aproximou a História do positivismo. Porém, Rüsen (2001; 2007) trata em suas obras de uma racionalidade diferente da compreendida pelos metódicos do século 19. Ele apresenta a pretensão de racionalidade histórica como algo intimamente relacionado às carências de orientação dos homens no tempo. Ou seja, aproxima a razão histórica da vida prática dos homens, questionando a historiografia pós-moderna, principalmente Hayden White, que afirma ser a ela apenas um discurso semelhante ao literário, sem uma racionalidade científica.

Como fontes para esta pesquisa foram escolhidos os manuais de Didática da História⁶ produzidos por professores para professores, como documentos possíveis de promover a compreensão desta complexa relação. Estes manuais representam a publicização de experiências de professoras, historiadoras e pesquisadoras, com conhecimento específico de Didática da História, vivenciando tensões provocadas pelas relações entre ciência específica e seu ensino.

Dentre os diversos manuais produzidos no Brasil, optou-se pelos mais recentes, pois foram produzidos após os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, 1998), representando um momento específico da tentativa de “renovação do ensino de História” frente ao ensino “positivista”, ou, no sentido empregado por Nadai (1993), “ensino tradicional”. Com isso, chegou-se a três manuais, produzidos por quatro autoras, entre 2003 e 2004: *Didática e prática de ensino de história* (2003), de Selva Guimarães Fonseca; *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2004), de Circe Maria Fernandez Bittencourt, e *Ensinar História* (2004), de Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt⁷.

Após a escolha do material empírico, optou-se pela análise de conteúdo, a partir de Franco (2003), para averiguar os manuais em três momentos específicos: leitura flutuante do material empírico (deixando emergir os sentimentos, dúvidas, etc.); escolha dos documentos realizada *a priori* e formulação das hipóteses como “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (FRANCO, 2003. p. 47). No momento da leitura flutuante, surgiram duas hipóteses de investigação. A primeira delas, de que a relação entre a Teoria da História e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História é mediada por ciências auxiliares, como a Psicologia e a Pedagogia; a segunda, de que a Teoria da História dialoga com os saberes pedagógicos, porém, com suporte no sentido do método de ensino e não propriamente na relação entre o ensino e uma concepção de aprendizagem histórica situada⁸.

Ademais, partindo do critério de pertinência ao problema, foram escolhidas, a partir de Franco (2003), três possíveis unidades de análise do material empírico escolhido e que responderiam de forma mais “adequada” ao problema de pesquisa:

⁶ Entende-se, a partir de Bufrem, Garcia e Schmidt (2006), por manuais de Didática da História aqueles que não possuem relação com os conteúdos históricos propriamente ditos, como História Antiga ou História da América, sendo manuais em que se trata “também de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprias da Didática das disciplinas” (BUFREM; GARCIA; SCHMIDT, 2006. p. 123).

⁷ Todas as autoras atuam em universidades públicas e seus manuais expressam parte das suas experiências como professoras e pesquisadoras, conforme constatado na leitura prévia de seus manuais.

⁸ Entende-se, desta forma, que “[...] a referência às atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o *como se ensina* depende de saber como os indivíduos aprendem” (LIBÂNEO, 2008. p. 65).

1º) as fontes históricas – entendendo-se que são elementos de natureza própria da ciência, que perpassam a constituição dos fundamentos epistemológicos da Didática da História e, conseqüentemente, o ensino da História;

2º) os conceitos históricos – entendendo também, neste caso, que são elementos da natureza própria da ciência, fundamentais para o processo de formação histórica através da aprendizagem histórica, como afirma Rüsen (2007);

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

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

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

Para tanto, foram escolhidas três unidades para orientação sobre a problemática inicialmente estipulada: as fontes históricas, os conceitos históricos e o tempo histórico, como já anteriormente citado.

A Relação entre a Teoria da História e os Saberes Pedagógicos: perspectivas dos manuais

A primeira unidade de análise escolhida foram as fontes históricas. Sabe-se, por elas, que a história é feita de fontes, como material empírico de onde o historiador retira as evidências sobre o passado. Ainda segundo Rüsen (2001; 2007), as fontes históricas são o elemento que garante materialidade ao pensamento histórico, fundamentais para a formação histórica.

Partindo da concepção da importância das fontes históricas para a constituição do pensamento histórico e, conseqüentemente para a Didática da História, procurou-se examinar a presença delas como elemento da Didática da História nos manuais analisados.

Nesta análise, constatou-se nos três manuais a presença das fontes históricas como elemento da Didática da História. Fonseca (2003), no capítulo *A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História*, apresenta teorizações a respeito da utilização das fontes históricas no ensino da História. Da mesma forma, Schmidt e Cainelli (2004), no capítulo *As fontes históricas e o ensino da História* e Bittencourt (2004), no capítulo *Usos didáticos de documentos*.

A partir das fontes históricas como elemento da Didática da História nos manuais analisados, ponderou-se sobre as orientações à prática presentes nos manuais. Ao analisá-las, percebeu-se certa contradição, pois se, por um lado, as autoras apontam a necessidade de perguntar às fontes, ou seja, trazem da própria ciência a concepção de fonte e de como ela deve ser interrogada, por outro, separam a atividade do historiador e a do professor de História. Por exemplo, Bittencourt (2004) afirma:

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

Portanto, a autora dicotomiza o trabalho do professor e do historiador, não se atendo à especificidade do conhecimento histórico, mesmo que em diferentes contextos. Nesta direção, afirma ainda que “os documentos como recursos didáticos são de três tipos: escritos, materiais e visuais ou audiovisuais, sendo necessário ser transformados em material didático” (BITTENCOURT, 2004, 333).

Schmidt e Cainelli (2004), por sua vez, afirmam que, com relação ao ensino de História, a ideia de documento suscita duas interpretações. A primeira, do documento como suporte informativo do ensino “material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais”. A segunda diz respeito ao documento entendido como “fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de serem exploradas pelo historiador” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, 90).

Com relação à segunda unidade de análise, os conceitos históricos, Rüsen (2007b, p. 91-100) afirma que eles são os principais recursos linguísticos do historiador, responsáveis

por dar qualidade temporal ao estado de coisas numa relação de sentido e significado entre passado, presente e futuro. Afirma ainda que a História não se torna “real” apenas por se utilizar das fontes históricas, mas também por se utilizar dos conceitos históricos como elementos linguísticos da sua explicação. Porém, continua existindo conceitos que não são históricos, mas sim de gêneros, “economia”, “trabalho”, “constituição”, como designou Weber (apud RÜSEN, 2007b). São conceitos comuns a vários estados de coisas, que passam a ser históricos a partir do momento em que dão qualidade temporal a esse estado de coisa, como, por exemplo: “economia feudal”, “camponês na Inglaterra do século XVII”, etc. (RÜSEN, 2007b).

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

A partir da compreensão de que os conceitos históricos são elementos fundamentais para a explicação histórica, entende-se que são fundamentais para a formação histórica, entendida como “[...] conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando, assim, o máximo de auto-realização ou de reforço identitário (Id., 2007. p. 95).

A formação histórica, por sua vez, é possibilitada pelo aprendizado histórico, tendo como consequência a orientação para a vida prática com vistas ao agir, não necessariamente o acúmulo de saberes, mas princípios cognitivos de aplicação dos saberes na orientação da vida prática (Id., 2007a, p. 95). Assim, a partir desse autor, aponta-se para a importância dos conceitos históricos como elementos cognitivos e linguísticos da explicação histórica, que se dá de forma narrativa. Mais que isso, entende-se que os conceitos históricos são elementos fundamentais do pensamento histórico.

Partindo deste pressuposto, objetivou-se, neste momento, observar se nos três manuais de Didática da História os conceitos aparecem como elementos da Didática da História. Para isso, em um primeiro momento, buscou-se, de forma geral, a presença dos conceitos nos três

manuais, para depois, especificamente, partir para a análise dos capítulos dedicados a esta temática.

Como resultado, percebeu-se da leitura que o manual *Didática e Prática de Ensino de História*, de Fonseca (2005), não trata dos conceitos históricos como elementos fundamentais da Didática da História, não tendo sobre a temática capítulo algum específico ou mesmo teorizações.

Por outro lado, tanto o manual *Ensinar História*, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), como o manual *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt (2004), apresentam os conceitos históricos como temática privilegiada, entendendo sua importância como elementos da Didática da História.

No manual de Schmidt e Cainelli (2004), encontrou-se um capítulo específico sobre a temática. O capítulo é intitulado *A construção de conceitos históricos*. Por sua vez, no manual de Bittencourt (2004), os conceitos históricos fazem parte do capítulo *Aprendizagens em História*. Tanto Schmidt e Cainelli (2004), quanto Bittencourt (2004) partilham da concepção da importância dos conceitos históricos como elementos da Didática da História. Porém, percebeu-se um diálogo frequente entre a Psicologia cognitiva, ou seja, os saberes pedagógicos, e a Teoria da História, no entendimento do que seriam estes conceitos.

A partir da existência da temática e da concepção de sua importância como elementos da Didática da História em dois dos três manuais analisados nesta pesquisa, em um terceiro momento objetivou-se entender como as autoras orientam a utilização dos conceitos históricos em sala de aula.

Schmidt e Cainelli (2004) partem das ideias de Cristofòl Trepert, didata das Ciências Sociais espanhol, para a construção de possibilidades de aprendizagem dos conceitos históricos. As autoras apontam para a necessidade de atividades de compreensão e de definição dos conceitos. Compreensão no sentido de que os conceitos possuam um significado amplo e um específico, de acordo com a temática trabalhada. Definição no sentido de que os alunos, a partir da compreensão do que é o conceito, possam defini-lo de diferentes formas, entre elas: as definições nominais, reais, essenciais, por antônimos e sinônimos, descritivas e por série. Além disso, as autoras apontam para a relação entre a forma em que o tema é abordado e as possibilidades de trabalho com os conceitos. Em uma passagem específica as autoras constroem uma sequência para aplicação de conceitos históricos para todas as séries:

- Identificar os conceitos em fontes primárias e/ou secundárias.

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

Nesta passagem, observa-se a influência da Pedagogia dos objetivos, característica presente na concepção de transposição didática de Chevallard (2005), a partir da utilização das atividades de identificação, classificação e comparação.

Por sua vez, Bittencourt (2004) utilizou como exemplos principais os conceitos históricos de tempo/espaço e mudança social. Desta forma, propõe uma atividade de diferenciação entre os conceitos espontâneos e científicos⁹ a partir da referência de Vygotsky e de tempo histórico de Braudel, com a concepção de ritmos de duração. Apesar de manter um diálogo com a importância da temporalidade do conceito, a autora desfoca-se desta perspectiva na medida em que privilegia o trabalho com o conceito de tempo e não com a historicidade do próprio conceito. Com isso, entende-se que Bittencourt (2004), apesar de privilegiar tanto a Psicologia quanto a Teoria da História em suas reflexões teóricas, ao situar-se no plano da didatização do conceito afasta-se da perspectiva de formação de Rüsen (2007), aproximando-se muito mais da concepção de aprendizagem da Psicologia construtivista de Vygotsky.

A terceira unidade, o tempo histórico, possui uma relação fundamental com o ensino de História, porém, ao mesmo tempo conflituosa, pois “a noção de tempo, para quem se dedica a ensinar História nas escolas de ensino fundamental e médio, é uma das questões mais complexas e problemáticas” (BITTENCOURT; NADAI, 2009. p. 93), razão por que, se o tempo histórico é “[...] uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas” (LE GOFF, 1990. p. 179), também tem sido tema de acalorados debates relativamente à possibilidade de se ensinar história a determinadas faixas etárias, como apontam Bittencourt e Nadai (2009).

Esta querela relacionada à abstração necessária para se aprender a noção de tempo perpassa toda uma discussão da psicologia construtivista, principalmente a partir das ideias de Piaget e Vygotsky¹⁰. Pesquisas realizadas no Brasil por Bittencourt e Nadai (1986)¹¹ e por

⁹ Segundo Bittencourt (2004) Piaget e Vygotsky dividem a formação de noções e conceitos em duas categorias: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos, provenientes do senso comum e os conceitos científicos, provenientes do conhecimento científico.

¹⁰ Segundo Bittencourt (2004), Piaget e Vygotsky - considerados a base do denominado construtivismo - constroem suas teorias de aprendizagem em direções diferentes. Neste sentido, a autora afirma que, para Piaget,

Scaldeferri (2008), porém, concordam com a dificuldade de se ensinar a noção de tempo para alunos do ensino fundamental, embora refutem a impossibilidade de ensinar História para determinadas faixas etárias, concluindo que o aprendizado da noção de tempo cronológico mais ou menos abstrata não depende das faixas etárias, mas da forma como esta noção é ensinada.

Além de possível de ser ensinado, o conceito é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, partindo da perspectiva de Didática da História de Rüsen (2001; 2007a), para quem a consciência histórica faz parte das situações genéricas e elementares da vida prática, nas quais os homens buscam entender experiências e interpretações no tempo (Id., 2001, p. 85-88). Por esta concepção, o conceito foi analisado em capítulos específicos ou em trechos dos manuais, para compreender se as autoras o entendem como elemento da Didática da História ou não.

Dos três manuais, apenas o de Fonseca (2005) não apresentou o conceito de tempo histórico como elemento da Didática da História. Por sua vez, no de Bittencourt (2004), é trabalhado em um subcapítulo específico, intitulado *Tempo/espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais*, e, no de Cainelli e Schmidt (2004), é apresentado em um capítulo intitulado *A construção de noções de tempo*. Portanto, tanto Bittencourt (2004) como Cainelli e Schmidt (2004) consideram tempo histórico como elemento da Didática da História.

Com relação à concepção das autoras em seus manuais, a utilização do conceito de longa duração de Braudel (1972) por parte de Bittencourt (2004), Cainelli e Schmidt (2004) demonstra, ao mesmo tempo, o diálogo com a Teoria da História - no que se refere à metodologia de abordagem da temática no ensino de História - e também uma tentativa de renovação da prática de ensino, posto que Braudel (1972) o concebeu como oposição à breve duração da história positivista ou factual.

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

o fundamental para a aprendizagem é a maturidade biológica da criança, enquanto que para Vygotsky o fundamental é a interação da criança em seu meio social.

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

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

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

Por sua vez, Cainelli e Schmidt (2004) sugerem a utilização das linhas temporais ou frisas temporais como recursos gráficos importantes para a mobilização da temporalidade da História em sala de aula, apontando também as contribuições de Piaget para compreender que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta. Dessa forma, segundo as autoras, o ensino de História tem um papel fundamental na construção das noções de tempo, apontando ainda para a necessidade de discussões sobre a relação entre a temporalidade cotidiana e a temporalidade histórica.

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

Considerações finais: a constituição de uma epistemologia da didática da história no Brasil.

Por fim, pretende-se apresentar alguns apontamentos para a constituição de uma epistemologia da Didática da História no Brasil. Para isso, tem-se aproveitado a concepção de Rüsen (2006) de que a História e a Didática da História sofreram uma cisão no século 19. A partir desta constatação do autor, foram buscados elementos que pudessem elucidar a

existência desta cisão no contexto brasileiro, investigando a constituição epistemológica da disciplina de Didática da História no Brasil analisando-se os três manuais publicados para os professores no País, preocupação presente na tese de doutoramento de Urban (2009), intitulado *Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*.

Neste trabalho, a autora parte do conceito de código disciplinar da História de Fernandez (1997) para entender a constituição do código disciplinar da Didática da História no Brasil e na Espanha. Analisa os textos visíveis (manuais de Didática da História, diretrizes dos cursos superiores de formação de professores, ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores) e os textos invisíveis (concepções de Didática da História de acadêmicos brasileiros e espanhóis). Com tal documentação, Urban (2009) afirma existir um código disciplinar da Didática da História no Brasil, conceito de fundamental importância para o presente trabalho, pois ele é que nos permitiu compreender a existência da disciplina a ser investigada com base na tradição presente nos diversos documentos e práticas que a compõem.

Também na linha de Urban (2009), Schmidt (2008), em seu texto *O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas* faz um histórico das concepções de aprendizagem e ensino em quatorze manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil, contribuindo com elementos para o entendimento da epistemologia da disciplina. A autora afirma que estes manuais mostram uma dicotomia entre as concepções “tradicionais” e “renovadas ou ativas” de aprendizagem histórica. Schmidt (2008) analisa desde o primeiro manual, de Jonatas Serrano, publicado em 1917, *Metodologia da História na aula primária*, até os três manuais analisados neste trabalho, afirmando que estes “incorporam novas perspectivas para aprendizagem da História” (SCHMIDT, 2008. p. 18).

Além destas pesquisas, que trazem elementos para compreendermos o processo de constituição da disciplina de Didática da História no Brasil, devem-se destacar as características curriculares históricas da disciplina, buscando o diálogo entre a epistemologia e a história. Desta forma, destaca-se a extinção da disciplina de Didática da História como um dos aspectos fundamentais de definição dessa disciplina no Brasil. A extinção se deve à Reforma Universitária de 1968, que departamentalizou as universidades públicas brasileiras, como afirma Fonseca (1993). Com a criação dos departamentos, a disciplina de Didática da História dividiu-se em duas: Metodologia do Ensino de História e Prática do Ensino de História, alocada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, ligado às Faculdades de Educação. Mesmo com as novas propostas de devolver estas disciplinas aos Departamentos

de História, caso de algumas universidades federais (Universidade Federal de Goiânia) e estaduais (Universidade Estadual de Londrina-PR), os nomes permaneceram os mesmos.

Portanto, confirma-se um movimento de aproximação com a Psicologia e a Pedagogia no campo epistemológico e ao mesmo tempo um distanciamento das disciplinas ditas “pedagógicas” dos departamentos de História. Contudo, não se deve concluir de forma simplista que a alocação ou a nomenclatura da disciplina possibilitou sua transformação em uma didática “instrumentalizadora”, mas compreender que este é um dado fundamental para a compreensão da construção histórica da disciplina.

Como resultado desta pesquisa, pode-se afirmar que os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, como afirma Schmidt (2004), e também a constituição de um código psicológico, no sentido empregado por Varela (1994):

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

Isso se deve, do ponto de vista da aprendizagem, à forte influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005), com o qual o autor faz uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento. Pode-se concluir, pela pesquisa realizada neste trabalho, que estes pressupostos não foram superados nos manuais analisados. Portanto, nosso trajeto vai da concepção de transposição didática de Chevallard (2005), para uma cognição universal que não permite que a relação entre ensino e aprendizagem constitua a Didática da História no sentido empregado por Rüsen (2001, 2007a)¹².

Este é um limite da perspectiva da transposição didática¹³ para a Didática da História, além do limite já apontado por Monteiro (1992) em sua tese de doutoramento, intitulada *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Segundo esta autora, a construção do conceito de transposição didática do campo das ciências exatas, fundamentalmente a Matemática, fez com que se perdesse de vista o aspecto axiológico da História. Ou seja:

¹²As discussões sobre teoria da aprendizagem pertinentes à concepção de “transposição didática” de Yves Chevallard (2005) foram desenvolvidas pela profa. dra. Maria Auxiliadora Schmidt, durante o Seminário de Educação Histórica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, entre setembro e dezembro de 2009.

¹³ Segundo Schmidt apontou no Seminário de Educação Histórica. PPGE/UFPR, 2009.

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

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

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

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

Tendo-se este referencial, indica-se que os manuais analisados apresentam elementos específicos da Didática da História, mas a preocupação das autoras não foi tomar os elementos da prática e pensá-los em confronto com os fundamentos da Teoria da História. Sendo assim, os elementos da Teoria da História analisados - as fontes históricas, os conceitos

históricos e o tempo histórico - não foram tomados pela sua natureza epistemológica, mas no sentido de transpô-los para o método de ensino.

Por fim, entende-se que os manuais não tiveram a intenção de refletir a epistemologia da Didática da História, mas contribuíram para aproximar a Teoria da História e o método de ensino. Rüsen (2001, 2007a), entretanto, entende que esta relação permanece lacunar pela não-relação entre a Teoria da História, ou os fundamentos e princípios do pensamento histórico, e a concepção de aprendizagem.

Intencionou-se apontar alguns elementos que possam elucidar a constituição de uma epistemologia da disciplina de Didática da História no Brasil. Desta forma, entende-se que os manuais de Didática da História produzidos após os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997; 1998), analisados neste trabalho, inovam ao propor um diálogo com a Teoria da História no que diz respeito ao método da História. Porém, percebeu-se também que a intenção foi a de transpor este método para o de ensino na direção da concepção de transposição didática de Chevallard (2005).

Assim, notou-se que a Didática da História proposta pelos manuais, apesar da inovação apontada, permanece distante da perspectiva de Didática da História desenvolvida por Rüsen (2001; 2007). Isso se deve ao fato de que a transposição do método histórico não confere à prática de ensino a sua centralização na epistemologia deste conhecimento, por conta de que a forma de pensar própria da História, ou a cognição histórica situada¹⁴, se choca com a concepção de cognição universal de Chevallard (2005), não possibilitando a formação histórica no sentido empregado por Rüsen (2007a).

Ademais, aponta-se a existência da cisão entre a História e Didática da História apontada por Rüsen (2006) no contexto brasileiro. Concluiu-se isto pela análise dos manuais contemporâneos e pela compreensão de que a Didática da História dialoga com a Teoria da História no que se refere ao método de ensino, mas se pauta ainda nos Saberes Pedagógicos quando trata das concepções de aprendizagem. Desta forma, deixa-se em aberta a possibilidade de um estudo que relacione o histórico da disciplina de Didática da História com os documentos que constituem o chamado código disciplinar da Didática da História no Brasil (URBAN, 2009).

¹⁴ Segundo Schmidt (2009), “[...] cujos princípios e finalidades ancoram-se na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica” (p. 22).

THE HISTORY DIDACTIC MANUALS AND THE CONSTITUTION OF AN EPISTEMOLOGY OF THE DIDACTICS OF HISTORY

Abstract

This article begins with the premise of the existence of the subject of History Didactics based on Urban (2009) and Schmidt (2004, 2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2009), to understand elements of epistemology of this subject in the relation between the Didactics of History and Theory of History. Thus, the purpose of this study is to analyze the relation between the Theory of History and the pedagogical knowledge in the constitution of the Didactics of History in three manuals: *Didática e Prática de Ensino de História (Didactics and Practice of Teaching History)*, by Selva Guimarães Fonseca (2003); *Ensinar História (Teaching History)*, by Marlene Cainelli and Maria Auxiliadora Schmidt (2004); *Ensino de História: fundamentos e métodos (Teaching History: foundations and methods)*, by Circe Maria Fernandez Bittencourt (2004). Methodologically, the study began with the reading of the empirical materials based on the concept of the Didactics of History by Rüsen (2007) in the sense of analyzing the epistemological constitution of the subject of Didactics of History and its relation to the Theory of History. The purpose of this study is to contribute towards the discussions on the subject of Didactics of History, as well as the relation between the Theory of History and teaching of History through the manuals analyzed.

Keywords: Didactics of history. History didactic manuals. Teaching history.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PISNKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. Rev. e Atual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 93-120.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença, 1972.
- BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 22, p. 120–130, jun. 2006. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf. Acesso em: 20 abr. 2008.
- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.
- DOSSE, François. **A História**. Bauru: Edusc, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, 16, jul.-dez. 2006. p. 7.

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

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

_____. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p. 189-219.

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

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

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

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

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

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

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

Recebido: 31/07/2010
Aprovado: 30/09/2010