



Revista Catarinense de História

ISSN 2238-9717 (edição online)
ISSN 1415-8701 (edição impressa)

Fronteiras: Revista Catarinense de
História

ISSN: 1415-8701

samira.moretto@uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul
Brasil

Rodrigues Junior, Osvaldo

FORMA ESCOLAR E OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL

Fronteiras: Revista Catarinense de História, núm. 25, 2015, pp. 7-27

Universidade Federal da Fronteira Sul

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672071482003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMA ESCOLAR E OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL

Osvaldo Rodrigues Junior¹

RESUMO

Este artigo discute as aproximações entre a forma escolar e os manuais de Didática da História destinados a professores no Brasil. O presente trabalho parte da discussão indicada por Vincent, Lahire e Thin (2001) sobre a relação entre a forma escolar e os manuais ou “tratados”. Desta forma, buscou-se identificar a relação entre a constituição da disciplina de História e os manuais de Didática da História no Brasil. A partir desta discussão inicial analisou-se o estado da arte das pesquisas sobre manuais de Didática da História no Brasil permitindo algumas inferências: 1) existe uma relação intrínseca entre a forma escolar e os manuais didáticos; 2) os manuais de Didática da História se relacionam intrinsecamente com a constituição da disciplina de História no Brasil; 4) os manuais de Didática da História respondem a um tipo de formação de professores no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Manuais de Didática da História. Forma Escolar. Formação de professores.

SCHOOL FORM AND HISTORY TEACHING MANUALS

ABSTRACT

This article discusses the links between the school form and the Teaching of History manuals for teachers in Brazil. This study of the discussion indicated by Vincent, Lahire and Thin (2001) on the relationship between the school form and manuals or "treated". Thus, we sought to identify the relationship between the establishment of the discipline of History and history didactics manuals in Brazil. From this initial discussion analyzed the state of the art research on Teaching manuals of history in Brazil allowing

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná orientado pela Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Membro do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD/UFPR. Assessor Técnico Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Itararé-SP. Coordenador e professor do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Itararé. Email: osvaldo.rjunior@gmail.com.

some inferences: 1) there is an intrinsic relationship between the school form and textbooks; 2) Teaching manuals of history relate intrinsically to the constitution of history of discipline in Brazil; 4) the history didactics manuals respond to one type of teacher education in Brazil.

KEYWORDS: Manuals of Teaching History. School form. Teacher training.

1.A FORMA ESCOLAR E OS MANUAIS DIDÁTICOS

A relação entre os manuais didáticos e a escolarização pode ser circunscrita a própria origem da forma escolar no sentido empregado por Vincent, Lahire e Thin (2001), que a partir do diagnóstico de crise atual da escola, conceituam essa forma escolar por meio de uma análise sócio-histórica enquanto “configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época”².

A historiografia recente da educação preconiza que a invenção da forma escolar está relacionada à paidéia da Grécia Antiga, e mesmo aos sistemas de ensino da Idade Média. Os autores contestam indicando que a origem desta forma pode ser localizada entre os séculos XVI e XVII, quando a escola surge como instituição laica na França. O que define essa origem é a “forma inédita de relação social entre um “mestre” (num sentido novo do termo) e um “aluno” relação que chamamos pedagógica”³.

Porém, não podemos descolar a origem das escolas e da forma escolar do seu contexto histórico. A escola é um desdobramento da vida urbana que começa a se solidificar nos séculos XVI e XVII. Desta maneira, a instituição surge como um espaço destinado a receber “todas as crianças”.

² VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p.9.

³ Ibid., p. 13.

Ou seja, “a forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem”⁴, a chamada “ordem pública”. Neste contexto, “a função da escola seria de “transmitir saberes e saber-fazer” - sendo que os “métodos pedagógicos” garantem a eficácia desta transmissão -, a invenção da forma escolar se realiza na produção das “disciplinas” escolares”⁵.

No caso da forma escolar instituíram-se as “formas escriturais-escolares de relações sociais” na França urbana, entre o fim do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Charles Dêmia é o primeiro, em Lyon, em 1667, a criar uma escola para meninos pobres; em 1681, foi a vez de J.B. De La Salle com o grupo dos Irmãos das Escolas Cristãs; as Escolas Mútua, por sua vez, foram criadas em 1815. Todas elas foram responsáveis pela “constituição de formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais”⁶.

As características desta forma escolar podem ser resumidas em 5 (cinco):

1) *A escola como espaço específico*: com isso, passa a existir um espaço social específico que está relacionado “à existência de saberes objetivados”⁷. Neste sentido, “a escrita que permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado”⁸ transformando a escola em lugar central e ponto de passagem obrigatório.

2) *A pedagogização das relações sociais de aprendizagem*: isso se dá pela constituição de saberes escritos formalizados, relacionados ao que é

⁴ Ibid., p. 14.

⁵ Id.

⁶ Ibid., p. 16.

⁷ Ibid., p. 28.

⁸ Id.

ensinado e como deve ser ensinado. Ou seja, a “escrituralização-codificação dos saberes e das práticas”⁹. Isso facilita na tentativa de tornar o ensino uniforme nas diferentes escolas em que acontece.

3) *Codificação dos saberes e práticas escolares*: resultado da pedagogização torna possível a sistematização e “produção de efeitos de socialização duráveis”¹⁰ por meio da educação.

4) *Escola enquanto espaço de objetivação e codificação*: a escola se constitui em um espaço de aprendizagem das formas de exercício do poder. Um exemplo é a relação estabelecida entre mestre e aluno, mediatizada pela regra geral. Essa codificação aparece nos “Tratados” ou “Manuais” de ensino mútuo na forma de quadros com sinais a utilizar, e movimentos a executar”¹¹.

5) *Domínio da língua escrita*: a língua escrita é fundamental à vida em sociedade, logo, o seu ensino pela escola permite falar e escrever, constituindo as relações entre os sujeitos e a linguagem.

A forma escolar instituída pela escola transborda para fora da escola e acaba atravessando outras instituições e grupos sociais. Portanto, não é uma forma puramente escolar, mas escolar historicamente situada. Conforme Vincent, Lahire e Thin (2001), os manuais ou “tratados” são uma característica da forma escolar que representa a “objetivação” e “codificação” do processo de ensino e aprendizagem. Tal característica permite compreender a relação intrínseca entre os manuais e a forma escolar no processo de escolarização.

⁹ Ibid., p. 29.

¹⁰ Ibid., p. 30.

¹¹ Ibid., p. 24.

2. OS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, tal processo é bastante semelhante. Bittencourt (2008), em *Livro didático e saber escolar*, analisa o papel do livro didático na construção do saber escolar. Assim, a autora considera-o fundamental para compreender os conhecimentos e técnicas concebidas por uma sociedade em determinado contexto.

Também neste contexto, a questão da formação de professores começou a emergir. Saviani (2009) pontua a existência de 6 (seis) períodos na história da formação de professores no Brasil:

- 1) Ensaio de formação de professores (1827-1890).
- 2) Estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932).
- 3) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939).
- 4) Organização e implantação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia (1939-1971).
- 5) Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério (1971-1996).
- 6) Novos Institutos de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-atual).

Na fase inicial os livros didáticos seguiam modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães. A partir da metade do século 19 começaram as críticas aos manuais estrangeiros, porém apenas no final do século, com o ideário nacionalista, que começou a produção de livros/manuais por autores brasileiros. Isso se dá também pelo processo de crescimento do sistema escolar com o advento da Proclamação da República e o ideário iluminista de que a educação levaria ao progresso.

Seguindo essa ideia, o ideário nacionalista permeou a construção de programas de história-pátria, e consequentemente a necessidade de livros didáticos de História do Brasil. Apesar disso, já na segunda metade do século 19 percebia-se uma preocupação com a produção de livros didáticos que servissem para divulgar a História do Brasil, obra de intelectuais renomados ou não, relacionados as esferas de poder. Esses autores se alocavam principalmente no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, no Colégio Pedro II e na Escola Militar. Eram "hommes de lettres" ou autodidatas graduados em diferentes áreas do conhecimento.

A formação específica não existia, e daí derivava a importância ainda maior dos livros didáticos. Dessa forma, representavam "[...] a provável fonte de seu conhecimento"¹². A instrução, portanto, estava representada pela relação entre o professor e o livro didático.

De acordo com Nagle (2009), na década de 1920 as editoras passaram a se interessar pela educação. Antes, as produções eram basicamente coletâneas de documentos do Congresso sobre o tema. Além do interesse das editoras na década de 20 "[...] o tratamento dos assuntos educacionais passa a ser feito por um grupo definido de intelectuais que vai adquirindo qualificação especializada¹³.

Dentre as vertentes da literatura educacional, Nagle (2009) indica a existência de quatro. A primeira diz respeito as obras sobre educação ligadas "às pregações nacionalistas", ou seja, aquelas que entendiam a instrução pública enquanto problema mais importante da nação, sendo que:

¹² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autentica, 2008, p. 180.

¹³ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009., p. 286-287

Em resumo, as obras do primeiro conjunto apresentam uma percepção retórica da problemática educacional, embora seja possível discernir alguns dados que revelam a apreensão de determinados aspectos da realidade social brasileira¹⁴.

A segunda pode ser dividida em três subvertentes. A primeira que entende a escolarização a partir de concepções pedagógicas mais amplas, sendo a pedagogia entendida como "ciência experimental". Nestas obras aparecem debates como: conceito de pedagogia, órgãos dos sentidos, crescimento físico, aprendizagem, caracterização e metodologia. A segunda é composta por obras de "caráter essencialmente didático, para não dizer exclusivamente metodológico"¹⁵. A terceira e última diz respeito as obras que apresentam problemas e discutem com apoio da psicologia e da pedagogia.

A terceira e última vertente pode ser definida como a história da Educação, ou seja, obras que apresentam "quadros histórico-descritivos da educação brasileira"¹⁶. Por fim, a quarta, exclusivamente na década de 1920, está ligada a ideia de inovação propagada pelos escolanovistas.

Dentre essa literatura, podemos destacar os manuais de Didática da História. Circunscritos nas obras de caráter didático ou metodológico, nas palavras de Nagle (2009), os manuais de Didática da História começaram a ser produzidos na década de 1910.

Precursor na produção de manuais de Didática da História no Brasil,

¹⁴ Ibid., p. 29.

¹⁵ Ibid., p. 292.

¹⁶ Ibid., p. 293.

Jonathas Serrano¹⁷ foi o responsável pelos manuais *Methodologia da História na aula primária* (1917) e *Como se ensina a História* (1935). As duas obras são objeto dos trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006).

Schmidt (2004) aponta que o regulamento de 1837 do Colégio Dom Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, pode ser considerado o marco inicial da História como disciplina escolar no Brasil. No entanto, é após a Proclamação da República em 1889, no contexto de construção do Estado Nacional, que surge uma literatura didática específica.

Dentre esta literatura, se destaca a obra de Jonathas Serrano que parte fundamentalmente da perspectiva metodológica de Dewey¹⁸, e também dos debates da Escola Nova¹⁹, entendendo que se deve partir da experiência da criança e combater o ensino tradicional que primava pela memorização. Inserem-se estas influências no movimento chamado de “entusiasmo pela educação” ou “otimismo pedagógico”, intimamente ligado a Escola Nova. Com isso, percebe-se a tentativa de inserção de uma nova forma de ensinar História, ou seja, a partir de uma perspectiva renovada, conforme Schmidt (2004; 2005; 2008).

Continuando o pensamento de Schmidt (2004), na obra

¹⁷ Filho do capitão de mar e guerra Frederico Guilherme de Souza Serrano, senador da República pelo estado de Pernambuco, e de Ignez da Silveira Serrano. Estudou no Colégio Pedro II, formou-se em Direito. Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal (URBAN, 2009. p. 34).

¹⁸ John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como fundamentos da educação.

¹⁹ Também conhecido como "Escola Ativa" ou Escola Progressista" foi um movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa em meados do século 19 Europa chegando ao Brasil por intermédio de Rui Barbosa em 1882.

Methodologia da História na aula primária, Serrano propõe sete métodos para o ensino da História: etnográfico, sincrônico, cronológico, regressivo, anedótico ou biográfico, continuado e concêntrico. Além dos métodos, Serrano discute neste manual os recursos técnicos possíveis para o ensino da História, como: os processos visuais, os questionários metódicos, as preleções, as leituras comentadas e o saber contar, as datas importantes, e os exercícios escritos e orais.

Em 1935, Serrano publicou *Como se ensina História* obra que viria a criticar a Reforma Francisco Campos de 1931. Schmidt (2004) conclui que Jonathas Serrano é um homem de seu tempo, responsável pela “pedagogização do saber histórico”²⁰.

Freitas (2006) em sua tese *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1945)* vai além da análise de conteúdo dos manuais de Didática da História de Serrano, analisando de maneira mais pormenorizada a biografia e a trajetória profissional deste intelectual. Assim, aponta que a pedagogia da história de Serrano foi configurada na prática, enquanto professor, no catolicismo e nas assessorias a implantação de políticas públicas.

Essa pedagogia tem vários aspectos destacados por Freitas (2006): 1) influência da *psicologia do interesse* de Claparède²¹; 2) Importância da memorização e raciocínio; 3) Concepção de ensino enquanto transferência;

²⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. 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, p. 208, 2004.

²¹ Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço "é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos" (NASSIF; CAMPOS, 2005. p. 92). Esta "psicologia do interesse" está relacionada a concepção de que é necessário despertar o interesse das crianças para que a aprendizagem seja possível.

4) História enquanto "ciências das causas"; 5) Crítica imparcial e objetiva (FREITAS, 2006, p. 262). Em relação ao método de ensino se destaca o anedótico-biográfico e o concêntrico. Sendo assim, a pedagogia da história de Serrano era escolanovista e católica²².

Ante o exposto, se percebe aproximações e distanciamentos entre os trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006). Aproximações, pois ambos identificam a influência da Escola Nova e o anseio de Serrano por um método renovado para o ensino da História, advindo, principalmente da influência da pedagogia e da psicologia. Distanciamentos na identificação por Freitas (2006) do papel da memorização no método de Serrano. Para ele, Serrano corroborava "como uma teoria da aprendizagem onde o estudar é também exercitar a memória e o raciocínio"²³.

A monografia de Murilo Mendes *A História no curso secundário* é objeto dos trabalhos de Schmidt (2008), Freitas (2004) e Urban (2009). Freitas (2004) investiga a pedagogia da História, de Murilo Mendes, apresentando a importância do pensamento de Dewey em sua composição. Influenciado pelas ideias do educador norteamericano, Mendes questiona o método mnemônico, ou de memorização no ensino de História como responsável pela insatisfação dos alunos para com a disciplina.

Contra esta perspectiva tradicional de ensino de História, Mendes propõe uma "nova pedagogia" centrada no educando. Para isso, seria fundamental o arcabouço da ciência da Pedagogia como orientadora do

²² FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1945).** Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006, p. 263.

²³ Ibid., p. 262.

processo. Assim:

fazer entrar a pedagogia implicava transferir o poder de elaboração dos programas para os pedagogos ou, em instância futura, substituir a geração de professores autodidatas pela geração de formados nas faculdades de filosofia - instruídos em ciência da história e em ciência(s) da educação²⁴.

Schmidt (2008) aponta que Murilo Mendes defende “a necessidade da aprendizagem a partir do presente”²⁵. Isso por conta da influência da psicologia da educação na concepção de aprendizagem deste intelectual. Urban complementa a análise pontuando que:

Destaca-se na obra de Mendes (1935) uma preocupação com uma renovação metodológica para o ensino de História. O autor dedicou uma parte da sua obra às discussões sobre a adequação entre os ideais e interesses da juventude, fazendo reflexões sobre as *Novas directrizes da metodologia da historia*²⁶

De acordo com Saviani (2009), sobre a formação de professores, é importante destacar o papel dos chamados Institutos de Educação, criados a partir de 1932. O primeiro, implantado por Anysio Teixeira no Distrito Federal, enquanto um ano depois foi a vez do Instituto de Educação de São

²⁴ Ibid., p. 173.

²⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008, p. 10.

²⁶ 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., p. 35.

Paulo implantado por Fernando de Azevedo. Dessa forma, buscava-se “profissionalizar” a formação de professores no Brasil.

Dois anos mais tarde os institutos acabaram sendo elevados ao nível universitário, como por exemplo, no caso do instituto paulista que foi incorporado a Universidade de São Paulo fundada em 1934. Assim, foram fundados os cursos de Licenciatura e o de Pedagogia. O primeiro teria a incumbência de formar professores para as disciplinas específicas da educação básica, enquanto o segundo seria responsável por formar professores para as Escolas Normais. Seguindo esses argumentos, destaca-se o currículo de quatro anos composto por: três anos de disciplinas específicas e um ano de formação didática, segundo Saviani (2009):

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional do professor²⁷.

Ainda nesta linha de raciocínio, inserem-se os manuais de Didática da História, enquanto textos de didática específica que acompanham a criação dos cursos de formação específica.

A obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro intitulada *Princípios do método no ensino de História* (1952) é objeto das investigações de Schmidt (2008; 2008) e Urban (2009). Schmidt (2008) denota que Castro, assim como Serrano e Mendes, parte das ideias

²⁷ SAVIANI, Demeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n° 14. jan/abr 2009. p. 258.

propostas por Dewey pontuando a importância do aluno enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem. Em relação à concepção de aprendizagem desta autora, Schmidt (2008) afirma que “a psicologia do desenvolvimento fundamenta a concepção de aprendizagem dessa autora”²⁸. Além disso, Castro promove uma diferenciação entre o saber histórico e o saber escolar, conforme Schmidt (2008).

Urban (2009) alega que desde meados da década de 1940 o Ministério da Educação e Cultura, demonstrando interesse e preocupação com a formação dos professores, criou dois órgãos responsáveis por pensar essa formação. Em 1944 criou o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em 1953 a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Segundo Schmidt (2006), “Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros²⁹. Das obras publicadas pela CADES destacam-se as *Apostilas de Didática Especial de História* de 1959.

Tais apostilas são objeto das investigações tanto de Schmidt (2006, 2008a), quanto de Urban (2009). Segundo esta última autora, as apostilas demonstram a preocupação com o ensinar e aprender História, sendo que “na unidade intitulada *A motivação da aprendizagem da História* são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da

²⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008, p. 11.

²⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Estado e construção do código disciplinar da Didática da História**. Perspectiva. Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006, p. p. 717.

Psicologia como da Didática Geral”³⁰.

Schmidt (2008) afirma ainda que:

[...] a visão predominante do grupo da CADES era a de que aprender História seria estudar o passado de maneira mais científica possível, e não buscar uma fonte de moral ou exemplos e fatos dignificantes para servir ao presente”³¹.

Um exemplo destacado pela pesquisadora é o da obra *A História na Escola Secundária* organizada por Vicente Tapajós e Hugo Weiss, produzida pela CADES. Mantendo o pensamento de Schmidt (2006), Weiss destaca em seu artigo a diferença entre o historiador e o professor, que deve conhecer principalmente os programas governamentais para o ensino da disciplina.

A obra *Curso de Didática de História* de João Alfredo Libaneo Guedes foi analisada por Schmidt (2008) e Urban (2009). Esta obra:

entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História³².

Dessa forma, Guedes toma a psicologia como ponto de referência para a aprendizagem, destacando-se na obra também a criação da sala específica de História como uma possibilidade inovadora para o ensino da História, de acordo com Schmidt (2008).

³⁰ URBAN, Ana Cláudia. Op. cit., p. 36.

³¹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Op cit., p. 12

³² URBAN, Ana Cláudia. Op cit., p. 37.

Também produzido na década de 60 *O ensino de História no Primário e no Ginásio (1969)*, de Miriam Moreira Leite é objeto das investigações de Schmidt (2008) e Urban (2009). Leite propõe a aprendizagem a partir de conceitos e da relação com o tempo, influenciada pela psicologia cognitiva, conforme Schmidt (2008) e Urban (2009).

No contexto de redemocratização, as lutas pelo retorno da História enquanto disciplina específica contrária aos Estudos Sociais, demonstram o momento de tentativa de renovação do ensino de História no Brasil. Neste período, também destacam-se o surgimento dos principais eventos sobre ensino de História até hoje realizados no Brasil³³.

Sobre a formação de professores, na década de 80 iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura com base no princípio de que a docência deveria embasar a identidade profissional. Apesar disso, foram mantidas como alternativas as Escolas Normais Superiores. Sobre este histórico, aponta Saviani (2009) que:

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país³⁴.

Na década de 1990 a obra de Heloisa Dupas Penteado *Metodologia do ensino de História e Geografia (1994)*, ainda derivada das heranças

³³ Entre os exemplos de eventos organizados, temos o *Perspectivas do Ensino de História* que teve sua primeira edição realizada na Universidade de São Paulo, em 1988; e o *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)* que vem ocorrendo desde 1993 com primeira edição sediada na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em Uberlândia-MG.

³⁴ SAVIANI, Dermeval. Op cit., p. 259.

deixadas pelos Estudos Sociais, pontua o ensino integrado de Geografia e História, tendo os conceitos como instrumentos de trabalho.

Schmidt (2008a) afirma que “a década de 1990 terminou com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referência para trabalhos e publicações posteriores na área de Didática da História”³⁵. Dentre estas publicações sobressaem os manuais: *Didática e Prática de Ensino de História* (2003) de Selva Guimarães Fonseca; *Ensinar História* (2004) de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli; e *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004) de Circe Bittencourt. Analisados por Schmidt (2008a) e Rodrigues Junior (2010) estes manuais podem ser entendidos como “contemporâneos”, tanto pela proximidade temporal, quanto pela renovação no ensino de História promovida pelos mesmos.

Conforme Schmidt (2008a) os manuais citados propõe:

o aprender História como condição de formação para a cidadania concreta e não abstrata, aprender a partir de temas e problemas que incorporem elementos da realidade social de alunos e professores; a aprendizagem que contribua para que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico; aprender desenvolvendo a compreensão histórica da realidade social, tendo como base os procedimentos históricos, incorporando temas da história local e levando-se em conta as relações entre a micro e a macro história³⁶.

Na dissertação de mestrado intitulada *Os manuais de Didática da*

³⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Natal: EDFURN, 2008, p. 18.

³⁶ Id.

*História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História*³⁷ foi investigada a relação entre a História - particularmente as contribuições da Teoria da História - e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nos manuais "contemporâneos" publicados após os PCN de História.

Como resultado da pesquisa, se infere que os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, conforme Schmidt (2004). Isso se deve 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.

Por outro lado, se fala 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. Dado isso ao fato de que nos manuais analisados, a metodologia de ensino tem como referência o próprio método histórico, ou seja, as autoras relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História.

Schmidt (2012), a partir da análise dos manuais de Didática da História constrói uma proposta de periodização do código disciplinar³⁸ da História no Brasil, ou seja, da constituição histórica da disciplina de História

³⁷ RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. *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. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

³⁸ Conceito apresentado por Raimundo Cuesta Fernández (1997) na obra *La sociogenesis de una disciplina escolar: La Historia*. Segundo ele, o código disciplinar da História é composto pelos textos visíveis (livros, manuais, legislações) e pelos textos invisíveis (práticas sociais).

no Brasil. Desta forma, a autora destaca: 1) Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); 2) Consolidação do código disciplinar da História (1931-1971); 3) Crise do código disciplinar da História (1971-1984); 4) Reconstrução do código disciplinar da História (1984-dias atuais). Urban (2009), por sua vez, ressalta o fato de que a existência destes manuais configura a composição do código disciplinar da Didática da História, enquanto disciplina responsável pelo ensino da História.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE FORMA ESCOLAR, MANUAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A forma escolar conforme conceituada por Vincent, Lahire e Thin (2001) pressupõe a existência de um tipo de escola que foi constituído no processo sócio-histórico. Sobre isso, os autores indicam a composição de um espaço específico e a pedagogização, objetivação e codificação das práticas. Resultado dessa objetivação e codificação, os manuais ou “tratados” se originam desta forma escolar, ou seja, são resultados desta forma histórica específica.

Bittencourt (2008) mapeia a relação intrínseca entre a produção de livros/manuais didáticos no Brasil e a constituição da instrução pública no Brasil Império. Com a institucionalização das disciplinas escolares, principalmente a História na primeira metade do século XIX, tal produção se amplia e alcança status privilegiado nas políticas editoriais. Nesse contexto, as publicações didáticas surgem como elemento de apoio aos professores, pois inexistia a formação específica para as diferentes áreas do

conhecimento conforme Saviani (2009).

Na primeira metade do século XX a transformação dos Institutos de Educação em Universidades e a origem da formação específica se articulam ao crescimento das publicações didáticas na área de História. Dentre essas publicações localizam-se os manuais de Didática da História destinados aos professores, responsáveis pela “pedagogização” da História, conforme Schmidt (2004).

Assim, infere-se que também no Brasil, a forma escolar instituída ainda no Império resultou na produção dos livros/manuais didáticos de História. Neste sentido, observa-se um movimento semelhante ao identificado por Lahire, Vincent e Thin (2001) no caso das escolas mútuas na França novecentista. Ou seja, a forma escolar e os livros/manuais didáticos possuem uma mesma natureza, o processo de escolarização.

Em relação a formação de professores, Saviani (2009) afirma que predominaram dois modelos de formação de professores. O primeiro no qual prevalecem os conteúdos culturais-cognitivos e o segundo no qual os pedagógico-didáticos. No primeiro, o foco são os conteúdos relacionados a disciplina que o professor irá lecionar. No segundo, o foco é a relação entre os conteúdos específicos e o preparo didático-pedagógico para docência.

Na história da formação de professores constata-se a predominância do primeiro modelo nas Universidades, e do segundo nas Escolas Normais, de acordo com Saviani (2009). Tal constatação permite inferir que os manuais de Didática da História se configuraram enquanto textos escolares fundamentais ao modelo de formação cultural-cognitivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Livro didático e saber escolar.**

Belo Horizonte: Autentica, 2008.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1945)**. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. **A pedagogia da história de Murilo Mendes (São Paulo, 1935)**. In: Sæculum - Revista de História [11]; João Pessoa, ago./ dez. 2004.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Do “como ensinar” ao “como educar”:** elementos do Código Disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: VIII Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2010, São Luís, MA. Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v. 1. p. 1-16.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

NASSIF, Liliam Erichsen; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Édouard Claparède (1873-1940):** interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. Memorandum, 9, 2005. p. 91-104 disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **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.

SAVIANI, Demeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14. nº 14. jan/abr 2009. p. 143-266.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. 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, p. 189-219, 2004.

_____. “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.

_____. **Estado e construção do código disciplinar da Didática da História**. Perspectiva. Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006, p. 687-706. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br>, acessado em maio de 2008.

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

_____. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, nº 37, Maio/ago. 2012, p. 73-91

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.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p. 7-47.