UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

OLDIMAR PONTES CARDOSO

A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos

São Paulo

2007

OLDIMAR PONTES CARDOSO

A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo

2007

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA TESE, POR QUALQUER MEIO IMPRESSO OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborada pelo

Serviço de Biblioteca e Documentação da

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.42
C268 d

Cardoso, Oldimar Pontes
A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos / Oldimar Pontes Cardoso; orientação Sonia Teresinha de Sousa Penin. -- São Paulo, SP: s.n., 2007.
249 p.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação – Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Didática (História) 2. História (Estudo e ensino) 3. Cidadania (Formação; Educação) 4. Slogans (Educação) I. Penin, Sonia Teresinha de Sousa, orient

FOLHA DE APROVAÇÃO

Oldimar Pontes Cardoso

A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

Aprovado em: 14/12/2007

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Kátia Maria Abud

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Raquel Glezer

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

A Fernando Allegrini (1916-1999), exemplo de cidadão cultivado.

AGRADECIMENTOS

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação –, por conceder-me uma bolsa-sanduíche para a realização de um estágio de doutorado no *Institut Universitaire de Formation de Maîtres Nord-Pas de Calais* e na *UFR – Unité de Formation et de Recherche – des Sciences de l'Éducation* da *Université Charles-de-Gaulle – Lille 3*;

À professora Nicole Tutiaux-Guillon, pela gentileza de receber-me como seu estagiário na França, pela acolhida em Lille, por todos os empréstimos de livros e pelas incontáveis sugestões a esta tese;

A Adriana Vieira e Gabriel Vieira Cardoso, por passarem suas férias comigo na França durante a realização do estágio desta pesquisa;

Aos professores e alunos do *IUFM – Institut Universitaire de Formation de Maîtres – d'Arras*, do *Laboratoire THÉODILE – Théories-Didactique de la Lecture-Écriture –* e da *UFR – Unité de Formation et de Recherche – des Sciences de l'Éducation* da *Université Charles-de-Gaulle – Lille 3*;

Ao professor Yves Reuter, diretor do *Laboratoire THÉODILE*, por assumir que os pesquisadores das Didáticas disciplinares ainda não resolveram a maioria dos problemas propostos por André Chervel em 1988, por ajudar-me a diferenciar *culture scolaire* de *transposition didactique* e por auxiliar-me, com seu conceito de *conscience disciplinaire*, a tentar diferenciar *Geschichtsbewußtsein* de *Historienbewußtsein*;

A todos os pesquisadores suíços que me ajudaram a entender porque os francófonos não se interessam pela Didática da História alemã e, especialmente, a Pierre-Philippe Bugnard, por apresentar-me aos autores suíços germanófonos;

Ao Mr Hervé e à Mme Danièle Raby, cuja hospitalidade permitiu a redação de grande parte desta tese no curto tempo em que vivi com eles em Mons-en-Barœul;

A Mme Annie Colard, pelo contato com o *collège* de *centre-ville* no qual foram realizadas observações de aula;

A Marie-Andrée e Roland Vanhove, pelo contato com o *collège* de *village* e por me acolherem em sua casa para viabilizar as observações de aula nessa escola;

A Michèle Andreani, por permitir a observação de seus cursos de formação continuada de professores no *IUFM – Institut Universitaire de Formation de Maîtres – de Lille*;

A Edith Delamarre, pelo auxílio no levantamento bibliográfico junto ao *Laboratoire THÉODILE*;

À generosidade do Mr Alain Ogé;

A Annick Donniou, pelas valiosas aulas de francês;

A Marco Costa, pela acolhida em Aachen, por solucionar minhas dúvidas de alemão via Skype e por auxiliar-me na compra de boa parte da bibliografia alemã utilizada nesta tese;

A Camila Zanon, por ajudar-me com os termos em grego no interior dos textos em inglês e com as declinações em latim no interior dos textos em alemão;

A Ulisses Maximiano, pela consultoria tecnológica presencial e à distância durante toda esta pesquisa;

Aos professores Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno e José Sérgio Fonseca de Carvalho, pelas críticas ao relatório de qualificação desta tese;

Ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, por aceitar-me como monitor de uma disciplina de licenciatura cujas discussões influenciaram esta tese;

A todos os pesquisadores que discutiram o projeto desta tese nos diversos congressos científicos em que ele foi apresentado;

Aos professores de Parada de Taipas – no município de São Paulo –, São Caetano do Sul-SP e Canaã dos Carajás-PA, que me receberam em suas salas de aula como parte de sua formação continuada e, com isso, permitiram que eu ampliasse minha experiência de campo;

A todos os profissionais que trabalharam na elaboração dos meus livros didáticos – especialmente, a João Guizzo, Regina Gomes, Simone Poiani e Cláudio Cavalcanti –, por contribuírem com a ampliação do meu conceito de cultura histórica;

Às professoras Raquel Glezer e Kátia Abud, pelas indicações bibliográficas;

Às professoras Circe Bittencourt, Kátia Abud, Maria Auxiliadora Schmidt e Raquel Glezer, por aceitarem compor a comissão julgadora desta tese;

Aos professores Bärbel Kuhn, Elizabeth Erdmann, Maria do Céu de Melo e Marat Gibatdinov, por discussões pontuais que me auxiliaram a concluir aspectos importantes desta tese;

A todos os professores e demais funcionários das escolas paulistas e francesas nas quais esta pesquisa foi realizada e, especialmente, aos atores de campo – que por razões éticas não podem ser nomeados;

Especialmente, à professora Sonia Penin, por aceitar-me como seu orientando e pelo trabalho de orientação desta tese.

“A virtude completa – *όλη άρετή* – é produzida pelos atos voltados a uma formação – *παιδεία* – para a vida em comum – *κοινόν*. Quanto à formação do indivíduo como tal, àquilo que faz dele um bom homem, nós devemos determinar posteriormente – 1179b-1181b – se isso é função da política. Talvez, ser um bom homem – *άν ήρ τ'άγαθός* – não signifique o mesmo que ser um bom cidadão – *πολίτης πας*”.

Aristóteles, *Ética a Nicômaco(s)*, Livro V, 1130b

RESUMO

CARDOSO, O. P. **A Didática da História e o slogan da formação de cidadãos**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o slogan educacional “a escola deve formar cidadãos críticos e participativos” enquanto símbolo de um movimento social prático, conforme sugere Israel Scheffler. Esta é uma pesquisa de campo didático-histórica – *geschichtsdidaktische Feldforschung* – que tem como objeto de estudo as representações de professores de História sobre a educação para a cidadania no contexto escolar. Para analisar esse objeto, esta pesquisa tem como referenciais a teoria das representações de Henri Lefebvre – *théorie des représentations* –, o conceito de cultura escolar de André Chervel – *culture scolaire* – e o conceito de cultura histórica de Bernd Schönemann – *Geschichtskultur*. Esta pesquisa consistiu na observação intensiva de aulas de História de três professores paulistas – ao longo de todo o ano letivo de 2005 – e de cinco professores franceses – durante um estágio de quatro meses no ano letivo 2006-2007. Os acontecimentos dessas aulas foram registrados sob a forma de pelo menos três tipos de fonte de dados: (1) lembranças – *headnotes* –, apontamentos – *scratchnotes* – e notas de campo – *fieldnotes*; (2) registros de campo coletados do material

didático utilizado e criado por professores e alunos ou por outros funcionários da escola – *fieldnote record* –; (3) gravações das aulas durante a observação – *recordings* –, efetuadas pelo pesquisador em vídeo – no caso dos professores paulistas – ou em áudio – no caso dos professores franceses. Nas escolas paulistas, os acontecimentos foram registrados ainda sob a forma de outros dois tipos de fonte de dados: (4) gravações das aulas em vídeo efetuadas pelos próprios professores sem a presença do pesquisador – *fieldnote record* – e (5) vídeos das entrevistas concedidas pelos professores logo depois de assistirem às gravações de suas próprias aulas – *autoconfrontation simple*. Os quatro primeiros tipos de fontes de dados foram configurados de acordo com a definição de Roger Sanjek e sob a metodologia da observação participante interpretativa de Frederick Erickson – *interpretive participational observation research methodology* – e o último tipo de fonte de dados foi estabelecido conforme a análise de práticas profissionais por autoconfrontação proposta por Yves Clot e Daniel Faïta – *autoconfrontation simple*. Esta tese analisa a importância da empatia – uma característica central na cultura histórica – para a formação de cidadãos – ou "educação para a cidadania" – e conclui que, nas representações de professores de História, há uma maior dificuldade para desenvolver a empatia diante de pensamentos e sujeitos contemporâneos que divergem da concepção liberal de cidadania, do que diante de pensamentos e sujeitos típicos de outras épocas que também divergem da mesma

concepção liberal de cidadania. Nas conclusões desta tese, essa dificuldade estaria relacionada a concepções de “cidadão crítico” presentes nas representações de professores de História. Esta tese também analisa as diferenças entre o “cidadão participativo” e o “aluno participativo”, concluindo que, apesar de esses dois conceitos serem rigorosamente diferentes – na medida em que a escola é uma instituição pré-política e os alunos ainda não são cidadãos –, existe com freqüência uma confusão entre “cidadão participativo” e “aluno participativo” nas representações de professores de História.

Palavras-chave: Didática da História, slogans educacionais, educação para a cidadania.

ABSTRACT

CARDOSO, O. P. **History Didactics and the slogan of education to citizenship**. Thesis (Doctoral), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

The aim of this research is to evaluate the educational slogan “school must form critical and participative citizens” as a symbol of a practical social movement, according to Israel Scheffler. It is a History Didactics field research – *geschichtsdidaktische Feldforschung* – which holds as its object the representations History teachers have about the education to citizenship at the school context. In order to analyze this object, this research takes as references Henri Lefevre’s theory of representations – *théorie des représentations* –, André Chervel’s concept of school culture – *culture scolaire* – and Bernd Schönemann’s concept of historical culture – *Geschichtskultur*. An intensive observation was made of three History teachers in the city of São Paulo during the year of 2005 and four months observation of five History teachers in France between 2006 and 2007. These classes’ events were recorded using at least three types of sources: (1) headnotes, scratchnotes and fieldnotes; (2) fieldnote records collected from school material used and created by teachers and students or even by other school employees; (3) video recording of classes taken during observation periods, in São Paulo, or audio

recording, in France. In São Paulo, records of events were taken of another two different types of source: (4) video recording made by the teachers without the researcher's presence – fieldnote record – and (5) recorded interviews with the teachers soon after watching their own classes on screen – *autoconfrontation simple*. Source types from (1) to (4) were set up according to Roger Sanjek's definition and Frederick Erickson's interpretive participational observation research methodology. The last type of source was established according to professional practice analysis by auto-confrontation, as proposed by Yves Clot and Daniel Faïta – *autoconfrontation simple*. This thesis analyses the importance of empathy – a central feature in historical culture – to the formation of citizens – or "education to citizenship" – and concludes that, in History teachers' representations, there is a greater difficulty to establish an empathy towards contemporary thoughts and people which disagree of liberal conception of citizenship than towards thoughts and people which disagreed of the same liberal conception in other times. According to these conclusions, this difficulty could be related to conceptions of "critical citizen" found on History teachers' representations. This thesis also analyses the differences between "participative citizen" and "participative student" and concludes that, despite the fact that these two concepts are strictly different – as school is a pre-political institution and students are not yet citizens – there is frequently

confusion between “participative citizen” and “participative student” concepts in History teachers’ representations.

Key-words: History Didactics, educational slogans, education to citizenship.

RÉSUMÉ

CARDOSO, O. P. **La didactique de l'histoire et le slogan de l'éducation à la citoyenneté**. Thèse (Doctorat), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Le but de cette recherche est d'évaluer le slogan pédagogique « l'école doit former des citoyens critiques et participatifs » en tant que symbole d'un mouvement social pratique, comme le suggère Israel Scheffler. C'est une recherche de terrain didactique-historique – *geschichtsdidaktische Feldforschung* – qui a pour objet d'étude les représentations d'enseignants d'Histoire sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte scolaire. Pour analyser cet objet, cette recherche a comme des référentiels la théorie des représentations d'Henri Lefebvre, le concept de culture scolaire d'André Chervel et le concept de culture historique de Bernd Schönemann – *Geschichtskultur*. Cette recherche a été réalisée grâce à l'observation intensive de cours d'Histoire de trois enseignants de São Paulo – au long de toute l'année scolaire 2005 – et de cinq enseignants français – pendant un stage de quatre mois durant l'année scolaire 2006-2007. Les événements de ces cours ont été enregistrés sous la forme de, pour le moins, trois types de source de données : (1) souvenirs – *headnotes* –, notes – *scratchnotes* – et notes de terrain – *fieldnotes* ; (2) registres de terrain rassemblés à partir du matériel scolaire utilisé

et créé par des enseignants et des élèves ou par d'autres fonctionnaires de l'école – *fieldnote record* – ; (3) enregistrements des cours pendant l'observation – *recordings* –, effectués par le chercheur en vidéo – dans le cas des enseignants de São Paulo – ou en audio, dans le cas des enseignants français. Dans les écoles de São Paulo, les événements ont été enregistrés encore sous la forme de deux autres types de source de données : (4) enregistrements des cours en vidéo, effectués par les enseignants eux-mêmes sans la présence du chercheur – *fieldnote record* – et (5) vidéos des entrevues accordées par les enseignants aussitôt après avoir regardé aux enregistrements de leurs propres leçons – autoconfrontation simple. Les quatre premiers types de sources de données ont été configurés conformément à la définition de Roger Sanjek et sous la méthodologie de l'observation participante interprétative de Frederick Erickson – *interpretive participational observation research methodology* – et le dernier type de source de données a été établi conformément à l'analyse de pratiques professionnelles par autoconfrontation proposée par Yves Clot et Daniel Faïta – autoconfrontation simple. Cette thèse analyse l'importance de l'empathie – une caractéristique centrale dans la culture historique – pour la formation de citoyens – ou pour « l'éducation à la citoyenneté » – et conclut que, dans les représentations d'enseignants d'Histoire, il y a une plus grande difficulté à développer l'empathie face à des pensées et sujets contemporains qui divergent

de la conception libérale de citoyenneté, que face à des pensées et sujets typiques d'autres époques qui divergent aussi de la même conception libérale de citoyenneté. Dans les conclusions de cette thèse, cette difficulté se rapporterait à des conceptions de « citoyen critique » présentes dans les représentations d'enseignants d'Histoire. Cette thèse analyse aussi les différences entre le « citoyen participatif » et l'« élève participatif », en concluant que, même si ces deux concepts sont rigoureusement différents – dans la mesure où l'école est une institution prépolitique et où les élèves ne sont encore pas des citoyens –, il existe souvent une confusion entre « citoyen participatif » et « élève participatif » dans les représentations d'enseignants d'Histoire.

Mots-clés: didactique de l'histoire, slogans pédagogiques, éducation à la citoyenneté.

ZUSAMMENFASSUNG

CARDOSO, O. P. **Die Geschichtsdidaktik und das Slogan der politische Bildung**. These (Doktorat), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Ziel dieser Forschung ist die Bewertung des pädagogischen Slogans “Die Schule soll kritische und teilnehmende Bürger bilden” soweit dieses, wie Israel Scheffler andeutet, das Symbol einer praktischen sozialen Bewegung darstellt. Diese ist eine geschichtsdidaktische Feldforschung deren Gegenstand die Darstellungen von Geschichtslehrern über die politische Bildung im schulischen Zusammenhang sind. Um diesen Gegenstand zu untersuchen hat diese Forschung als Bezugspunkte die Theorie der Darstellungen von Henri Lefebre – *théorie des répresentations* – den Begriff der Schulkultur von André Chervel – *culture scolaire* – und den Begriff der Geschichtskultur von Bernd Schönemann genommen. Diese Forschung bestand in der intensiven Beobachtung der Geschichtsstunden dreier paulistaner Lehrer – während des ganzen Schuljahres 2005 – und von fünf französischen Lehrern – während eines Aufenthaltes von vier Monaten im Schuljahr 2006-2007. Die Vorkomnisse dieser Unterrichtsstunden wurden in der Form von mindestens drei Arten von Datenquellen aufgezeichnet: (1) Erinnerungen – *headnotes* –, Anmerkungen – *scratchnotes* – und

Feldnotizen – *fieldnotes* –; (2) Feldaufzeichnungen, gesammelt aus dem von Lehrern und Schülern oder anderen Mitarbeitern der Schule benutzten oder geschaffenen Unterrichtsmaterial – *fieldnote record* –; (3) Aufnahmen der Unterrichtsstunden während der Beobachtung – *recordings* –, vorgenommen vom Forscher in Video – im Falle der paulistaner Lehrer – oder in Audio – im Fall der französischen Lerhrer. In den paulistaner Schulen wurden die Vorkomnisse noch in der Form zweier anderer Datenquellen festgehalten: (4) Videoaufzeichnungen des Unterrichts durch die Lehrer selbst ohne die Anwesenheit des Forschers – *fieldnote record* – und (5) Videoaufzeichnungen der von den Lehrer gegebenen Interviews gleich nachdem sie die Aufzeichnungen ihres eigenen Unterrichts gesehen hatten – *autoconfrontation simple*. Die ersten vier Arten der Datenquellen wurden gestaltet in Übereinstimmung mit der Definition von Roger Sanjek und laut der Methodenlehre auslegender beteiligter Beobachtung von Frederick Erickson – *interpretive participational observation research methodology* – und die letzte Art von Datenquelle wurde festgelegt laut der von Yves Clot und Daniel Faïta vorgeschlagenen Forschung beruflicher Praktiken durch Selbstkonfrontation – *autoconfrontation simple*. Diese These untersucht die Wichtigkeit der Empathie – eine zentrale Eigenschaft in der Geschichtskultur – für politische Bildung – oder „Erziehung zum Bürgertum“ – und folgert, dass es bei den Darstellungen von Geschichtslehrern eine größere Schwierigkeit gibt zur Entwicklung der

Empathie angesichts von gegenwärtigen Gedanken und Subjekten welche vom liberalen Begriff ein Bürger zu sein abweichen, als angesichts von typischen Gedanken und Subjekten anderer Zeiten. Bei den Schlussfolgerungen dieser These würde diese Schwierigkeit zusammenhängen mit den Begriffen eines „kritischen Bürgers“ welche in den Darstellungen von Geschichtslehrern gegenwärtig sind. Diese These untersucht auch die Unterschiede zwischen dem „teilnehmenden Bürger“ und dem „teilnmehmenden Schüler“ und folgert, dass obwohl beide Begriffe streng unterschiedlich sind – im Maße, dass die Schule eine vorpolitische Anstalt ist und die Schüler noch keine Bürger sind – häufig bei den Darstellungen von Geschichtslehrern eine Verwechslung des „teilnehmenden Bürgers“ und des „teilnmehmenden Schülers“ stattfindet.

Schlüsselwörter: Geschichtsdidaktik, pädagogischen Slogans, politische Bildung.

Sumário

Introdução 27

1. Definição de “pesquisa de campo didático-histórica”:
da *Lehrkunst* à *Geschichtsdidaktik* 60

2. Cidadania é preciso, cidadania é impreciso 107

3. Formar cidadãos... 129

4. Formar cidadãos críticos... 152

5. Formar cidadãos (...) participativos 165

6. Metodologias de pesquisa de campo didático-histórica 177

Referências bibliográficas 209

Apêndice A

Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1

– Texto “Mumificadoras” 236

Apêndice B

Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1

– Texto “Diário de um mumificador” 237

Apêndice C

Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1

– Texto “Diário de um Faraó” 238

Apêndice D

Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1

– Texto “Meu Diário de Criança Egípcia” 239

Apêndice E

Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1

– Texto “Agricultores do Egito” 240

Apêndice F

Material elaborado pelo Professor 6

– Ficha de estado civil de Carlos Magno 241

Apêndice G

Material elaborado pelo Professor 6

– Ficha de identidade do rei Clóvis I 242

Apêndice H

p. 107 do livro didático *Histoire Géographie 3ème*,

de Martin Ivernel 243

Apêndice I

p. 131 do livro didático *Histoire Géographie 3ème*,

de Martin Ivernel 244

Apêndice J

Símbolos utilizados nos apontamentos e notas de campo 245

Apêndice L

Reprodução da tela do notebook

durante a observação de uma aula 246

Apêndice M

Esquema dos circuitos

de captação e edição de imagens em sala de aula 247

Apêndice N

Fotografia dos circuitos

de captação e edição de imagens em sala de aula 248

Apêndice O

Fotografia do avental

com microcâmera sem fio utilizado pelos professores 249

Introdução

"O objetivo maior desta escola é formar cidadãos...". Assim, uma das escolas observadas nesta pesquisa inicia a definição de seus objetivos, num documento destinado aos professores. Esse mesmo objetivo pode ser lido e ouvido sob a forma de slogan em grande parte das escolas brasileiras. Uma das referências desse slogan é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma (BRASIL, 1996):

> Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania (...).
>
> Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (...).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também contribuíram para a propagação desse slogan, ao afirmar que (BRASIL, 1998, p. 21):

> A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que

> vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

O consenso em torno desse slogan parece unir autores de documentos curriculares, professores, diretores, pais e todos aqueles que emitem opiniões sobre educação. Mas será que todos representam esse slogan da mesma maneira? Há realmente um consenso em torno dele? Como os professores representam o "cidadão crítico e participativo", comumente associado a esse slogan? Que relações existem entre o "cidadão crítico e participativo" do futuro e o "aluno crítico e participativo" do presente? O que os professores fazem para tentar concretizar seu objetivo de formar cidadãos?

Esta pesquisa partiu da hipótese de que o aparente consenso em torno do slogan "a escola deve formar cidadãos críticos e participativos" poderia estar restrito à sua mera enunciação. Numa mesma escola, todos os professores podem ter apreço pela declaração desse slogan, mas não obrigatoriamente representam "educação para a cidadania" de uma mesma maneira. Na tentativa de testar essa hipótese e responder às questões formuladas no parágrafo anterior, a primeira etapa desta pesquisa consistiu em realizar uma observação intensiva das aulas de três professores de História ao longo de todo o ano letivo de 2005.

A observação intensiva de aulas foi necessária nesta pesquisa porque a unanimidade do slogan da formação de cidadãos faz dele uma doutrina literal, e não apenas um símbolo unificante de um movimento educacional. Segundo a definição de Israel Scheffler, a principal função dos slogans educacionais é proporcionar símbolos que unifiquem as idéias e atitudes chaves dos movimentos educacionais, para atrair novos aderentes e fornecer confiança e firmeza aos veteranos. Mas alguns slogans, como esse da formação de cidadãos, ultrapassam essa função e tornam-se portadores de um argumento pretensamente inquestionável e irrecusável. Scheffler afirma então que, nesse caso, é necessário estudar o slogan não apenas como "asserção direta", mas também como "símbolo de um movimento social prático". Uma análise estritamente lógica desse slogan seria insuficiente para captar toda a sua complexidade, o que exigiu desta pesquisa uma análise de como ele se expressa na prática escolar. Ainda segundo Scheffler, avaliar um slogan como símbolo de um movimento social prático não significa verificar a "inadequação formal" ou a "inexatidão na transcrição do uso" desse slogan (SCHEFFLER, 1974, p. 46-47). Por isso, não é objetivo desta pesquisa verificar se esse slogan contém contradições lógicas – "inadequação formal" – nem tampouco verificar se os professores sabem formar cidadãos críticos e participativos – "inexatidão na transcrição do uso". Trata-se apenas de um esforço para compreender como os professores representam esse slogan.

Para descrever as representações de professores de História sobre o slogan da formação de cidadãos, esta pesquisa fundamenta-se na teoria das representações formulada por Henri LEFEBVRE (1983). Seu conceito de representação é coerente com uma pesquisa como esta porque permite considerar tanto o concebido quanto o vivido pelos professores, tanto suas palavras quanto suas outras práticas sociais, tanto as presenças quanto as ausências em suas práticas de sala de aula [1].

Lefebvre concebe as representações como "fatos de palavras e de prática social" (LEFEBVRE, 1983, p. 94-95) [2]. De acordo com esse

---

[1] A "ausência" nesta tese de outros conceitos de representação mais populares entre os universitários brasileiros, como o conceito de "representação" de Roger CHARTIER (1990) e o conceito de "representação social" de Serge MOSCOVICI (2003), não significa seu desconhecimento ou desmerecimento. Restringir o uso desse conceito a uma definição, a de Henri Lefebvre, é apenas um exercício de rigor necessário para evitar a criação de uma miscelânea de conceitos inconciliáveis. Sobre o conceito de "ausência", ver LEFEBVRE, 1983, p. 94-97.

[2] Todas as citações de textos em outros idiomas são apresentadas nesta tese entre aspas, mas traduzidas para o português. Nos casos em que a tradução para o português criar distorções muito graves – apenas as muito graves, pois toda tradução é uma distorção –, será apresentada também, em itálico e entre travessões ou numa nota de rodapé, uma

autor, as representações não são simples fatos nem resultados compreensíveis por sua causa. Elas não estão presentes apenas nos discursos dos sujeitos, mas também nas diversas ações que realizam. Henri Lefebvre define as representações como fatos ou fenômenos de consciência, individual e social, que acompanham em uma sociedade e em uma língua determinada uma palavra – ou uma série delas – e um objeto – ou uma constelação deles (LEFEBVRE, 1983, p. 23). Segundo esse autor, as representações se formam entre o concebido, composto pelo ideário e pelo discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a criar e divulgar, e o vivido, formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico. Elas "ocupam os intervalos, os interstícios entre o sujeito e o objeto clássicos, entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido" (LEFEBVRE, 1983, p. 96-97).

As representações dizem respeito tanto aos indivíduos que as utilizam quanto à sociedade da qual fazem parte. As relações que elas estabelecem entre si "provêm de seus suportes: dos 'sujeitos' que falam e atuam e dos grupos e classes que estabelecem relações conflitivas – relações sociais". Segundo Lefebvre, as representações são "contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de

---

reprodução literal do que foi escrito pelo autor citado. Nos casos em que apenas a reprodução do que o autor escreveu não explicitar as opções de tradução deste pesquisador, será apresentada ainda uma justificativa no próprio texto ou numa nota de rodapé.

cada indivíduo como na gênese do indivíduo em escala social" (LEFEBVRE, 1983, p. 20 e 94). Elas são formadas, portanto, entre as representações chamadas "sociais" ou "coletivas" e aquelas provenientes da vivência social dos indivíduos. A definição de representação aqui utilizada está relacionada ao "modo como as representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, com base em sua vivência, elaboram-nas e reagem às mesmas" (PENIN, 1994, p. 32).

O estudo das representações significa o reconhecimento da importância do vivido, tradicionalmente desprezado em favor dos conceitos, teorias e ideologias que formam o concebido. Nesse sentido, as representações se diferenciam da ideologia, que é elaborada de forma mais sistematizada do que elas. As representações amplificam, deslocam, transpõem certas realidades. Tomam parte de uma estratégia inconsciente. Nascem como símbolos no imaginário e se fortalecem, tornando-se correntes, quase instituídas (LEFEBVRE, 1983, p. 60).

A representação não é concebida nesta pesquisa como uma etapa, um nível, um momento do conhecimento rumo ao conceito. Lefebvre considera que, ao contrário do que normalmente propõem muitos filósofos, as representações não são apenas algo entre verdade e erro (LEFEBVRE, 1983, p. 15 e 21).

Hegel, por exemplo, define as representações como "metáforas dos pensamentos e conceitos", afirmando que "a filosofia põe, no

lugar das representações, pensamentos, categorias e, mais precisamente, conceitos" (HEGEL, 1997, p. 42). Pelo contrário, o conceito de representação utilizado nesta pesquisa não a caracteriza como algo que possa ser superado pelo pensamento filosófico ou pelo conhecimento científico, pois ambos também se encontram imersos nas representações. Por isso, não é possível decretar a morte das representações, aboli-las pelo conhecimento, pelo conceito ou pela crítica da ideologia.

Segundo Lefebvre, os filósofos e as filosofias são muito menos alheios às representações do que afirmam. Os filósofos sempre se movem entre as representações de seu tempo. Partem delas para suas explicações e suas elaborações sistematizadas, simplificando-as mais que enriquecendo-as. Nesse sentido, o intuito de "transcender as representações" para alcançar uma "Verdade mais concreta e mais complexa" não passaria de uma "ilusão filosófica" (LEFEBVRE, 1983, p. 102).

Estudar as representações não irá nos levar à eliminação de seus supostos "erros e ilusões ideológicas", pois o conhecimento e a crítica das representações existentes num determinado contexto não resulta em sua superação. Por outro lado, estudar as representações também não significa adotar uma postura niilista e irracional. Significa partir do vivido sem desprezar o concebido, reconhecer a fragilidade e vulnerabilidade da vivência sem pretender reduzi-la (LEFEBVRE, 1983, p. 31 e 215).

Os referenciais teóricos supracitados levam a uma pesquisa que não pretende decretar a morte das representações nem desistir de criticá-las. O que se pretende fazer é identificar as mais recorrentes, expor as razões de seu poder e reunir os elementos de resistência à fascinação por elas (LEFEBVRE, 1983, p. 100-101).

O conceito de representação elaborado por Henri Lefebvre é associado nesta pesquisa ao contexto escolar conforme proposto por Sonia Penin. Segundo essa autora, o processo de criação de conhecimento do professor a respeito do ensino “acontece no interior do espaço de representação” no qual ele vive, pelas concepções que vai acumulando sobre o ensino a partir do conhecimento sistematizado e “pela vivência da situação de ensino” (PENIN, 1994, p. 29; 1995, p. 8).

Por isso, o estudo das representações de professores tem como objetivo evidenciar presenças inscritas na escola que por inconscientes tornam-se pouco expressivas, pois “muitas das coisas existentes no real só são percebidas depois de conceituadas e nomeadas”. Descrever as representações de professores tem o duplo papel de incluir na cultura acadêmica os saberes elaborados pela cultura escolar, o que é fundamental numa profissão como a do professor, e por esse meio questionar e rever a primeira delas. “Assim como é importante a epistemologização dos saberes existentes em uma dada área, da mesma forma é essencial

desconfiar daquilo que já está formulado sobre o real" (PENIN, 1994, p. 26).

Segundo Sonia Penin, as representações de professores surgem no cotidiano escolar e definem os papéis das palavras e objetos ali em jogo. O cotidiano programado e repetitivo, também chamado cotidianidade, caracteriza a vida escolar contemporânea como o "império das representações". Por outro lado, é também "na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras" (PENIN, 1989, p. 17). De acordo com a teoria formulada por Henri Lefebvre, somente a obra pode esclarecer as representações, porque as atravessa, as utiliza e as supera; enquanto o produto permanece em meio às representações, a obra se situa além delas (LEFEBVRE, 1983, p. 27-28). Segundo esse autor, as obras se distinguem dos produtos por serem fruto de uma atividade de criação que apropria e unifica os fragmentos das condições exteriores a ela. Pelo contrário, os produtos são caracterizados pela repetição, pela equivalência e pela identificação. A obra parte da vivência para se integrar ao saber e não o contrário. O criador de obras realiza uma dupla criação: a de um saber por uma vivência e a de uma vivência por um saber. A criação atravessa as mediações e representações sem destruí-las, mas integrando-as e negando-as dialeticamente (LEFEBVRE, 1983, p. 216, 224 e 225).

Partindo da teorização de Henri Lefebvre, Sonia Penin defende que as “representações não se distinguem em verdadeiras e falsas. Elas podem ser, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras, ou seja, verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas como dissimuladoras das finalidades ‘reais’” (PENIN, 1989, p. 29). Nesse sentido, esta pesquisa não pretende diferenciar as representações supostamente verdadeiras das supostamente falsas, mas descrever algumas das representações mais distinguíveis sobre a formação para a cidadania no contexto escolar. Esta pesquisa não avalia qual professor sabe e qual não sabe formar cidadãos, mas como eles representam essa formação.

O enfoque desta pesquisa nas aulas de História se deve ao forte vínculo que essa disciplina tem em todo o mundo com a formação para a cidadania. Um autor canadense afirma que o “ensino de História” tem como “missão” “preparar cidadãos capazes de participação social esclarecida e refletida” (MARTINEAU, 1999, p. 13). Um autor marroquino afirma que a História deve “preparar o aluno para se tornar um cidadão aberto à mudança, um cidadão militante pela democracia, um cidadão capaz de pensar criticamente” (HASSANI IDRISSI, 2005, p. 22). Um autor alemão afirma que a “educação para a cidadania” – *politische Bildung* – é uma “responsabilidade do ensino de História”, que teria entre seus objetivos a criação da “consciência política” – *politische Bewusstsein* – de que as “condições sociais são permeadas pelo poder” –

gesellschaftliche Verhältnisse von Macht durchdrungen sind (PANDEL, 1997, p. 320; 2007, p. 17-18) [3]. Uma autora francesa afirma que 89% dos professores de "História-Geografia" pesquisados por ela concordam que seu papel é realizar "a formação do futuro cidadão" (LAUTIER, 1997a, p. 147) [4]. O que torna esse dado mais interessante

---

[3] Apesar de *politische Bildung* significar literalmente "formação política", essa é a expressão utilizada em alemão como equivalente a "educação para a cidadania" – *éducation à la citoyenneté* ou *education to citizenship* –, diferentemente de *Bürgerkunde*, que equivale a educação cívica – *éducation civique* ou *civic education*. Sobre a diferença entre "formação de cidadãos", "educação para a cidadania" e "educação cívica", ver capítulo 2.

[4] A História e a Geografia são lecionadas por um mesmo professor nas escolas francesas desde o final do século XIX. O "casamento" dessas duas disciplinas está relacionado originalmente ao papel complementar que elas tinham no "reforço do sentimento nacional", mas adquiriu um "segundo vigor quando os historiadores dos *Annales* se serviram da Geografia como fonte para renovar a História e suas problemáticas" (GARCIA; LEDUC, 2003, p. 278). Na atualidade, o professor de História-Geografia ainda leciona Educação Cívica – *éducation civique*. Isso ocorre tanto no *collège* – alunos de 11 a 14 anos de idade – quanto no *lycée* – alunos de 15 a 17 anos de idade –, com a diferença de que no *collège* há um único livro didático para as três disciplinas e no *lycée* os livros são separados. Por isso, essas disciplinas são conhecidas nas escolas francesas como *histoire-géo*, com a

é o fato de apenas 40% dos mesmos professores concordarem que seu papel é auxiliar os alunos a “melhor compreender o presente” e 70% deles concordarem que seu papel é “transmitir uma memória” (TUTIAUX-GUILLON, 2003, p. 30). Ou seja, os professores estudados por Nicole Lautier associam primordialmente sua função profissional ao papel de formador de cidadãos.

No Brasil, pelo menos desde a década de 1930, a História é representada como a disciplina que, por excelência, tem a responsabilidade de formar cidadãos. Uma referência ao vínculo entre História e formação para a cidadania já podia ser encontrada no documento “Instrução metodológica de História da Civilização”, escrito em 1931. Esse documento atribui ao ensino de História na

---

palavra “História” completa e em primeiro lugar, a palavra “Geografia” abreviada e a expressão “Educação Cívica” excluída. Nicole Tutiaux-Guillon explica essa preponderância da História apresentando os seguintes dados: cerca de 85% dos professores de *histoire-géo* são formados em História; apenas 6% dos professores aprovados no último concurso nacional para essa carreira são formados em Geografia; por volta de 70% dos geógrafos trabalham em outras carreiras que não a docência – ao mesmo tempo em que essa é uma das poucas opções de trabalho para os formados em História. Por tudo isso, podemos caracterizar os professores de “História-Geografia” pesquisados por Nicole Lautier como professores de História, tanto no sentido de majoritariamente formados em História quanto no sentido de representantes de uma disciplina que é sobretudo a História.

escola básica a responsabilidade pela “educação política” e pela “formação da consciência social do aluno” (HOLANDA, 1957, p. 17-18).

O vínculo entre a disciplina História e o slogan da formação de cidadãos adquiriu um novo caráter no Brasil da década de 1970, quando a História concorria com os Estudos Sociais na escola básica. Nesse momento, os documentos curriculares pretendiam convencer os professores de História de que o ensino de sua disciplina deveria ser “um meio e não um fim”. Os professores que viam um fim em si no ensino de História eram criticados nesses documentos, como o “Guia Metodológico para cadernos MEC – História”, que afirmava ser essa disciplina apenas um meio para tornar os alunos “cidadãos conscientes de sua pátria e cidadãos esclarecidos do mundo” (GLEZER, 1979, p. 876).

Se a História era representada nos documentos curriculares da década de 1970 como apenas um “meio”, ela podia até mesmo ser substituída pelos Estudos Sociais. Nesse momento, um dos membros do Conselho Federal de Educação, Paulo Nathanael Pereira de Souza, justificava que História e a Geografia deveriam ser eliminadas do currículo brasileiro porque seus conteúdos “não chegam a ganhar congruência e unidade, permanecendo como um colcha de retalhos descosida, onde entram elementos arbitrariamente conjugados da Sociologia, da História, da Economia, da Política e o que mais seja” (GLEZER, 1982, p. 119). Para solucionar essa suposta

“incongruência” da História e da Geografia, foi criada então a nova disciplina denominada Estudos Sociais.

Os Estudos Sociais surgiram no Brasil logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 4024/61), quando “a Secretaria de Educação de São Paulo baixou uma Resolução excluindo o ensino de História da 3ª série do antigo ginásio” – equivalente ao atual 8º ano do Ensino Fundamental. Em 1968, a lei estadual Nº 10.038 “ordenou a integração da Geografia e da História para a duas primeiras séries do ciclo colegial, numa área comum denominada Estudos Sociais” (CONTI, 1979, p. 879). Porém, essa tentativa de introduzir os Estudos Sociais no “ciclo colegial” – equivalente ao atual Ensino Médio – acabou frustrada, e o papel que eles deveriam desempenhar foi atribuído a duas novas disciplinas, Educação Moral e Cívica – EMC – e Organização Social e Política do Brasil – OSPB –, extintas somente no início da década de 1990 (GLEZER, 1979, p. 871).

Além dos licenciados em História e Geografia, ministravam essas novas disciplinas os professores formados nos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. Esse novo modelo de licenciatura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em outubro de 1964, formava num prazo curto a maioria dos profissionais habilitados a lecionar essas novas disciplinas. Em 1966, o Ministério de Educação e Cultura definiu em apenas 2025 horas o tempo de curso necessário para concluir uma licenciatura curta em Estudos

Sociais. Em 1972, uma resolução do Conselho Federal de Educação reduziu esse tempo para 1200 horas, ou seja, apenas três semestres letivos (CONTI, 1979, p. 880).

Ao formar rapidamente os professores, a licenciatura curta em Estudos Sociais restringia a autonomia desses profissionais em sala de aula, tornando-os mais dependentes das imposições curriculares estatais (FENELON, 1984, p. 13-22). E essa falta de autonomia do professor formado pelas licenciaturas curtas não era involuntária. Nesse momento, segundo o Parecer Nº 4833/75 do Conselho Federal de Educação, o professor era visto como o último elo "da cadeia hierárquica", responsável apenas por "executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais está subordinado" (ROCHA, 2001, p. 21).

Segundo Raquel Glezer (1979, p. 877):

> O que aconteceu na prática é que não sendo possível a introdução de Estudos sociais como disciplina de 2º grau, transferiu-se ao ensino de História as suas proposições, e ao professor de História passou-se a cobrar sua adaptação aos novos tempos, inicialmente diminuindo-o como profissional, para facilitar a introdução de conceitos que não são especificamente de seu campo, para poder manipulá-lo como agente transmissor desses conceitos ao educandos.
>
> Aos professores de História (...) foi proposta uma cooptação. Para não serem mais criticados, bastaria a

> utilização dos novos conceitos e passariam a ser profissionais competentes.
>
> Ao invés de se propor ao professor de História uma análise crítica de sua formação e atuação como profissional, a conscientização dos problemas educacionais e se discutir os meios de aperfeiçoamento, ofereceu-se uma ideologia pronta a ser transmitida aos alunos.

Mesmo não existindo sob a forma de uma disciplina no 1º grau, os conteúdos históricos continuaram sendo ensinados nas aulas de Estudos Sociais, de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil. Porém, esses conteúdos tornaram-se meios para a propagação dos ideais da “nação”, do “patriotismo” e do “civismo”, caros à ditadura então em vigor (ALMEIDA NETO, 1996, p. 58). Além disso, os conteúdos históricos eram ensinados por um grande número de profissionais sem formação específica em História. Essa disciplina, que continuou existindo apenas no 2º grau, também se ajustou ao clima ufanista de então. A possibilidade de a História ser caracterizada pelo desenvolvimento da “participação social” e da “compreensão do presente”, como propunha Amélia Americano de Castro nos anos 1950, ou ainda, pelo desenvolvimento do “espírito crítico”, da “capacidade de julgamento” e da “análise de situações contemporâneas”, como projetava Emília Viotti da Costa na mesma década, foi paulatinamente perdendo terreno para o estudo dos grandes acontecimentos e grandes vultos do passado, com especial

atenção para os vultos militares (CASTRO, 1952, p. 54-57; COSTA, 1957, p. 119).

É importante assinalar que cultura histórica existente nas escolas antes da ditadura não era muito diferente dessa. O ensino sem crítica, análise ou interpretação não foi criação posterior ao golpe de Estado de 1964. O que ocorreu durante da ditadura foi a ampliação da intencionalidade dessa concepção, enfatizando um modelo de ensino de História que já existia. Não houve antes da década de 1960 uma escola que cuidasse da formação histórica dos alunos (NADAI, 1986, p. 105). Mesmo a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais não implicou uma ruptura radical com as tradições de ensino anteriores. Esta disciplina escolar já existia desde 1959 nos cursos experimentais e vocacionais, criados pelos governos populistas que o golpe de Estado de 1964 destituiu (LEITE, 1969, p. 10).

Com a extinção dos Estudos Sociais, em 1983, poderíamos esperar uma nova busca da História como fim em si, uma ruptura com a utilização dessa disciplina como apenas um meio para formar cidadãos. Porém, essa representação da História como formadora de cidadãos tornou-se ainda mais forte nos anos 1980. O conceito de cidadão mudou, do cidadão consciente de sua pátria para o cidadão crítico e participativo, mas a História continuou representada como um meio para formar cidadãos. Os documentos oficiais, os textos universitários e os discursos midiáticos surgidos desde a década de

1980 reiteram a idéia de que a História tem como papel fundamental a formação de cidadãos. Isso ocorreu porque, durante o processo que levou ao fim a ditadura, as escolas básicas foram representadas como elementos fundamentais para a condução da abertura política lenta, gradual e segura (CORDEIRO, 2000, p. 24). Esse mesmo contexto que trouxe de volta a disciplina História, atribuiu a ela grande parte da responsabilidade pela formação dos cidadãos da “Nova República”. A crença generalizada de que o principal papel das escolas estatais era “formar cidadãos (...) atuantes, críticos, reflexivos e agentes transformadores daquela realidade” passou a ser propagada inclusive pelos documentos oficiais (MENANDRO, 2001, p. 48). A disciplina escolar História passou então a ser vista como uma “ferramenta indispensável para a concretização de mudanças sociais” (ABUD, 2001, p. 131-132).

As vitórias dos partidos de oposição à ditadura nas eleições para os governos estaduais de 1982 transformaram em projeto governamental algumas das reivindicações feitas por entidades civis desde meados dos anos 1970. Em 1973, a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História – e a AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros – encaminharam uma moção contra a existência da disciplina Estudos Sociais. Em 1976, a SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – apoiara uma campanha contra os cursos de licenciatura curta dessa disciplina (FENELON, 1984, p. 17-18; ALMEIDA NETO, 1996, p. 68-69).

No início da década de 1990, a extinção dos cursos de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil foi realizada com base na expectativa de que parte de seus conteúdos já eram ensinados ou poderiam ser incorporados aos cursos de História. Isso reforçou o papel que essa disciplina já desempenhava na formação para a cidadania e ampliou as expectativas sociais em relação a ela. Em função de tal histórico, esta pesquisa focou o estudo do slogan da formação de cidadãos na observação exclusiva de aulas de História, consideradas acontecimentos privilegiados para a compreensão desse slogan.

Os três professores observados durante o ano letivo de 2005 foram escolhidos como atores de campo nesta pesquisa por trabalharem em contextos que poderiam originar dados significativamente diferentes sobre a formação para a cidadania. A Professora 1 atuava tanto numa escola estatal quanto numa privada, enquanto a Professora 2 atuava apenas numa escola estatal e, o Professor 3, apenas numa escola privada [5]. Essas três escolas podem

---

[5] As escolas oficiais são denominadas nesta tese como “estatais”, e não como “públicas”, numa tentativa de defini-las com maior rigor. Instituições estatais somente são públicas quando realizam interesses públicos, e não apenas interesses privados de grupos específicos. Como nem toda instituição estatal obedece a fins públicos, a designação mais genérica de “estatal” define melhor as escolas oficiais. Sobre os conceitos de “escola

ser caracterizadas como uma escola estatal deslocada (Professora 1 e Professora 2), uma escola privada central (Professor 3) e uma escola privada periférica (Professora 1).

O que se chama aqui de escola estatal deslocada descreve um fenômeno que ocorre há algumas décadas em escolas estatais situadas nos bairros privilegiados da cidade de São Paulo. Essas escolas foram construídas para receber os alunos de seu entorno, mas a crescente preferência desses alunos por escolas privadas faz com que elas recebam cada vez mais alunos vindos de bairros menos privilegiados. Os alunos desses bairros se sujeitam a um maior deslocamento para ir à escola por causa da oferta de uma "educação de qualidade", que nesse caso se define pela melhor infra-estrutura em relação à maioria das escolas construídas na periferia [6]. Escolas como essa interessam especialmente a uma pesquisa sobre o slogan da formação de cidadãos, pois a rejeição de uma escola estatal pelos alunos de seu entorno e sua procura por alunos de outros bairros cria uma diversidade social típica das escolas rigorosamente públicas. No processo de transição de escola de elite, como ela foi concebida, para

---

estatal" – *state education system* – e "escola pública" – *public school* –, ver WINCH; GINGELL, 1999, p. 190-192.

[6] Sobre essa diversidade das escolas estatais paulistas, ver PENIN, 1989, p. 100-111.

escola de massa, como ela se remodela, essa instituição conhece um período de convivência – normalmente permeada por conflitos – entre diferentes estratos sociais. Essa convivência, que caracteriza as escolas estatais como públicas, se configura como um exemplo claro de contradição entre o entorno escolar e os alunos, que inviabiliza o uso da concepção de "comunidade escolar" para descrever os alunos, seus pais e a vizinhança da escola [7].

O rótulo "escola privada central", utilizado em referência à escola onde trabalhava o Professor 3, descreve uma escola que é padrão de qualidade para as escolas privadas menores que contratam seus serviços de consultoria. Esses serviços envolvem normalmente a elaboração do documento curricular da escola ou a realização de cursos para seus diretores ou professores. A direção das escolas clientes contrata esses serviços por sua crença na qualidade da "escola privada central" ou por causa do apelo de mercado que esse vínculo pode ter sobre os pais de seus alunos – os clientes dos clientes. As "escolas privadas centrais" também se distinguem das demais por serem procuradas por alunos de várias regiões da cidade, que se deslocam para estudar naquela escola específica. Já a escola onde trabalhava a Professora 1, recebia basicamente os alunos de seu entorno e de locais próximos. Ela é definida como "escola privada

---

[7] Para um outro exemplo de "escola estatal deslocada" ver CARDOSO, 2003, p. 62.

periférica” não apenas por sua localização na periferia da cidade de São Paulo, mas também por sua relação com uma “escola privada central”. Por coincidência, a escola onde trabalhava o Professor 3 já foi contratada pela escola onde trabalhava a Professora 1 para um trabalho de consultoria. Essa coincidência permitiu que nesta pesquisa fossem observadas ao mesmo tempo uma “escola privada central” e uma de suas “escolas privadas periféricas”.

A Professora 1, a primeira a ser contatada, foi uma das professoras observadas pelo pesquisador durante seu estágio de licenciatura, realizado em 1995. Nesta pesquisa, ela foi observada na mesma escola estadual onde, há dez anos, o pesquisador foi seu estagiário. Ela também foi observada na escola privada onde trabalhava em 2005. Trata-se de uma professora de 34 anos de idade, formada em História pela Universidade de São Paulo em 1994. Antes de trabalhar como professora, foi bancária entre 1986 e 1990. No início de 1991, o segundo ano de seu curso de graduação, passou a lecionar numa escola estadual como professora contratada temporariamente. No segundo semestre de 1991, transferiu-se para a escola estadual onde o pesquisador realizou parte de seu estágio de licenciatura e parte desta pesquisa. Afastou-se dessa escola somente durante o ano letivo de 2002, quando tirou uma licença não remunerada para trabalhar apenas numa escola privada. Nesses 14 anos de trabalho como professora, lecionou em três escolas estaduais, em uma escola técnica estadual e em duas escolas

privadas. A Professora 1 realizou seus estudos de 1º grau numa escola estadual e os de 2º grau numa escola de uma fundação mantida por uma empresa privada. Ela declarou não gostar de trabalhar em escolas privadas, por considerar impossível educar alguém que se apresenta ao professor como cliente. Ela disse trabalhar em escolas privadas, o que ocorria desde 2001, para complementar o salário que recebe como professora de escola estadual. Essa professora pediu demissão da escola privada onde foi observada antes do final do ano letivo de 2005, mantendo-se na escola estadual onde trabalhava desde 1991.

A Professora 2 trabalhava há 4 anos na mesma escola estadual que a Professora 1, onde também foi observada nesta pesquisa. Em 2005, trabalhava exclusivamente nessa escola. Conheceu o pesquisador nesse ano, por meio da Professora 1. Trata-se de uma professora de 48 anos de idade, formada em História pela Universidade Federal do Mato Grosso em 1991. Até essa data, trabalhava como secretária executiva, passando a lecionar assim que se formou. Em 1992, foi professora numa escola municipal no interior do Paraná. No ano seguinte, mudou-se para a cidade de São Paulo, onde trabalhou em outras três escolas estaduais – 1993-2000 – e em uma escola privada – 2001-2003. Realizou seus estudos de 1º grau em duas escolas privadas e os de 2º grau numa escola estadual.

O Professor 3 foi estagiário do pesquisador na escola privada em que este lecionava no ano de 1999. Formou-se em História pela

Universidade de São Paulo em 2001, trabalhou como professor auxiliar em 2000 e como professor em 2001, em duas outras escolas privadas. Desde 2002 trabalhava exclusivamente na escola privada onde foi observado. Trata-se de um professor de 27 anos de idade que nunca estudou ou trabalhou em escolas estatais.

Durante o ano letivo 2006/2007, esta pesquisa foi estendida à observação intensiva de aulas de História em duas escolas francesas, durante um estágio de quatro meses realizado pelo pesquisador na região de *Nord-Pas de Calais*. O objetivo dessa segunda etapa de observação foi proporcionar ao pesquisador outros referenciais de análise do contexto escolar paulista, pela comparação com um contexto que é ao mesmo tempo semelhante e diferente do nosso. Semelhante, porque a estrutura da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo é originalmente inspirada na *Éducation nationale* francesa, o que se observa de forma nítida na arquitetura das escolas, na divisão dos ciclos de escolaridade, nas escolhas curriculares e nos critérios de êxito escolar. Ao mesmo tempo, o contexto francês é diferente do paulista porque nossas escolas nunca foram uma cópia exata da *Éducation nationale* francesa – a começar pelo seu caráter nacional – e também porque elas se transformaram através do tempo sem um contato próximo com esse referencial de origem. A imersão do pesquisador no contexto educacional francês, ainda que por um curto período de tempo, possibilitou o contato com uma realidade que tem relações de identidade e alteridade com a

nossa. Isso permitiu ao pesquisador uma nova análise das aulas já observadas em São Paulo através dessas duas perspectivas.

A observação de aulas de História no contexto francês ainda possibilitou a este pesquisador o contato com uma das principais instituições de origem do slogan da formação de cidadãos, a escola republicana francesa. Esse slogan tem relação com o conceito de escola pública, laica e gratuita criado durante a Revolução Francesa [8]. Porém, esse conceito só foi posto em prática no século XIX, com a promulgação das leis Jules Ferry sobre a gratuidade – em 1881 –, a obrigatoriedade e a laicidade – 1882 – do ensino primário francês para os alunos e alunas de seis a treze anos de idade. Essas leis

---

[8] A perspectiva de uma escola francesa formadora de cidadãos já aparece num relatório elaborado por Charles-Maurice de Talleyrand em setembro de 1791 (COMPAYRÉ, 1970, p. 290). Porém, o documento fundador do conceito de "escola pública, laica e gratuita" foi o texto lido pelo marquês de Condorcet na tribuna da Assembléia Nacional Francesa em abril de 1792: o *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique, par Condorcet, Député du Département de Paris* (BOTO, 2003, p. 743-755). É interessante observar que tanto Talleyrand quanto Condorcet integravam a nobreza e que a República Francesa nem mesmo existia nesse momento, só seria proclamada em 10 de agosto de 1792.

podem ser interpretadas como uma tentativa de utilizar a escola para "realizar o projeto cívico e político que constitui a República", num momento em que a França proclamava uma República pela terceira vez em sua história (AUDIGIER, 1996, p. 25). O fracasso das outras duas tentativas – 1792-1804 e 1848-1852 – seria atribuído à ausência de ideais republicanos entre a população francesa, que poderia adquiri-los na escola. Outra interpretação, de um ator desses acontecimentos, explica ainda a universalização do ensino primário francês no século XIX como uma maneira de ampliar as possibilidades de formação da elite intelectual condutora do projeto republicano. Nesse viés, a escola pública, laica e gratuita garantiria a formação de uma "administração republicana" que tivesse "uma vida na instrução pública" (BUISSON, 2003, p. 99). Desde então, a representação da escola como guardiã da República e formadora de cidadãos arraigou-se na França, emergindo de tempos em tempos como um valor inquestionável. A mais recente retomada desses valores ocorreu durante as discussões que antecederam a lei de 15 de março de 2004 sobre o porte de símbolos religiosos na escola [9].

---

[9] *LOI nº 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*. Disponível em: <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400001L>.

Originalmente, este pesquisador desejava observar, pelo menos, três diferentes contextos escolares franceses: uma escola de *centre-ville*, uma escola de *banlieue* e uma escola de *village*. O expressão *centre-ville* não tem uma significação muito precisa, pelo fato de algumas cidades francesas terem vários centros, criados em épocas diferentes. No caso de Lille, onde esta pesquisa foi realizada, a expressão *centre-ville* designa a região próxima à velha estação de trens construída no final século XIX. A palavra *banlieue* designa pequenas cidades que se ligam diretamente a uma cidade principal, sem que haja uma área rural entre elas. Normalmente, quanto mais distante da cidade principal, mais pobre é o *banlieue* e maior a possibilidade de suas escolas integrarem uma ZEP (*zone d'éducation prioritaire*), conhecida informalmente entre os professores como "zona de violência" – *zone de violence* [10]. Na definição oficial francesa, uma *village* é uma cidade com menos de 2500 habitantes. Na França atual, um grande número de *villages* passa por um processo conhecido como *périurbanisation*, que consiste na migração para

---

[10] Para informações oficiais sobre as ZEP, ver Éducation prioritaire. Disponível em: <http://www.educationprioritaire.education.fr/questions.asp>. Para uma visão de um professor sobre uma ZEP, ver HUSSAIN-HASSO, 2006.

essas pequenas cidades rurais de uma população que continua a trabalhar nos grandes centros urbanos [11].

A dificuldade de contato com as escolas de *banlieue* impediu a realização de observações nessa região, o que restringiu esta pesquisa a um *collège* de *centre-ville* e um *collège* de *village*, ambos estatais [12]. O *collège* de *centre-ville* observado nesta pesquisa fica a poucos minutos a pé da velha estação de trens de Lille. O *collège* de *village* observado nesta pesquisa fica a 50 km do centro de Lille, num trajeto que o trem percorre em 50 minutos. Uma enquete feita pelos professores nas aulas observadas – que, por coincidência, tratavam

---

[11] Sobre o conceito de *périurbanisation*, ver PAULUS, 2004, p. 59-66, 88-89 e 99-102; HERVOUET, 2005, p. 11-16.

[12] Na França, os diferentes segmentos da escolaridade raramente se misturam num mesmo estabelecimento escolar. Os alunos entre 6 e 10 anos de idade freqüentam uma *école élémentaire*, entre os 11 e os 14 anos eles se transferem para um *collège* e, entre os 15 e os 17 anos, eles vão para um *lycée*. Todos os alunos, com poucas exceções – obrigações profissionais dos pais, motivos médicos, continuação dos estudos num mesmo estabelecimento após uma mudança de endereço, inscrição no mesmo estabelecimento onde um irmão já estuda –, são obrigados a freqüentar a *école élémentaire* e o *collège* de sua região, definida pela *carte scolaire*. Isso obriga a maioria dos alunos dos *banlieues* a estudar nos *banlieues* e a maioria os alunos do *centre-ville* a estudar no *centre-ville*.

do conceito de *périurbanisation* – indicou que os pais de cerca de 65% dos alunos trabalham em Lille ou Dunkerque, o que caracterizaria essa *village* como parte do fenômeno de *périurbanisation*.

No *collège* de *centre-ville* foram observados o Professor 4 e a Professora 5, e no *collège* de *village* foram observados a Professora 6, o Professor 7 e o Professor 8. O Professor 4 formou-se em História pela *Université de Lyon 2* e ingressou na carreira de professor de *histoire-géo* em 1996, trabalhando há quatro anos na escola onde foi observado [13]. A Professora 5 formou-se em História pela *Université de Rennes 2* e ingressou na carreira de professora de *histoire-géo* em 2005, trabalhando a partir de 2006 na escola onde foi observada. Apesar de formados há pouco tempo, eles conseguiram uma vaga num *collège* concorrido entre os professores porque estão habilitados a lecionar nas *classes européennes*. Essas classes possuem aulas suplementares de Inglês e cursos de *SVT-Sciences de la Vie et de la Terre* e de *histoire-géo* em francês e em inglês. Os dois professores observados no *collège* de *centre-ville* realizavam em inglês as aulas cujo contexto tornava significativa essa prática. Por exemplo, uma aula do Professor 4 sobre o ataque japonês a Pearl Harbor, iniciada em francês, passou ao inglês depois de os alunos ouvirem uma gravação de um discurso de Franklin Roosevelt.

---

[13] Para uma definição de *histoire-géo*, ver nota 4.

A Professora 6, a primeira observada no *collège* de *village*, formou-se em História pela *Université de Lille 3* e ingressou na carreira de professora de *histoire-géo* em 1984, trabalhando há 16 anos na escola onde foi observada. O Professor 7 formou-se em História pela *Université de Lille 3* e ingressou na carreira de professor de *histoire-géo* em 1976, trabalhando desde então na escola onde foi observado. O Professor 8 formou-se em História pela *Université de Lille 3* e ingressou na carreira de professor de *histoire-géo* em 1990, trabalhando há quatro anos na escola onde foi observado.

O fato de os professores do *collège* de *centre-ville* não terem estudado na *Université de Lille 3* e de os professores do *collège* de *village* terem estudado não é coincidência. Os cargos de professor nas *villages* não são muito concorridos, o que normalmente permite aos professores locais a obtenção de uma vaga na sua própria cidade. Nas grandes cidades – com exceção da periferia de Paris – as vagas são mais concorridas, o que obriga muitos professores a mudar de endereço após aprovados no concurso. Os professores observados no *collège* de *centre-ville* vieram de Lyon e de Rennes para Lille porque foi a cidade mais próxima onde obtiveram uma vaga após o concurso. Já os professores observados no *collège* de *village* viviam nessa cidade antes do concurso e conseguiram uma vaga próxima de sua residência. A Professora 6 foi aluna desse *collège* e o Professor 7 mora ao lado dele há muitos anos.

Com exceção do Professor 7, todos os professores observados ingressaram na carreira pelo CAPES – *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré*. Esse concurso, que consiste numa prova escrita e numa avaliação oral por uma banca, é prestado após a obtenção do diploma de História ou Geografia e a realização de um ano de formação num IUFM – *Institut Universitaire de Formation de Maîtres*. Essa formação é feita tanto por professores universitários concursados de História, Geografia ou *Sciences de l'Éducation* quanto por professores de *histoire-géo* recrutados pelo IUFM por meio de avaliação oral por uma banca. Após a obtenção do CAPES, os professores cursam mais um ano num IUFM na condição de estagiários. Durante esse período, eles devem ministrar 6 aulas por semana, redigir uma dissertação – *mémoire professionnel* – e observar aulas de outros professores. Após a avaliação por um *tuteur* ou por um *maître de stage* e pelos formadores do IUFM, o estagiário pode ter sua contratação validada, pode ser obrigado a cumprir mais um ano de curso num IUFM ou pode ter sua contratação definitiva recusada. O Professor 7 ingressou na carreira em 1976 pelo *CAPEGC – Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Général des Collèges* –, que o qualificou a lecionar Francês e *histoire-géo* nos *collèges*, mas não nos *lycées*. Em 1991, esse professor prestou o *CAPES interne*, que dispensa a formação num IUFM.

Os dois *collèges* observados na França são nacionais. Diferentemente do que ocorre no Brasil, onde as escolas municipais,

estaduais e federais são totalmente administradas em cada um desses âmbitos, na França todos os professores das escolas estatais são funcionários da *Éducation nationale*. Isso evita que a contração e administração da carreira dos professores se transforme em instrumento de poder da política local e exime a profissão docente das pressões típicas desse contexto. Porém, a construção e manutenção do espaço físico das escolas é responsabilidade local, efetuada pelas *communes*, no caso das *écoles maternelles et élémentaires*, e pelos *conseils généraux*, no caso dos *collèges* e *lycées* [14].

A seguir, no primeiro capítulo desta tese, será definido o tipo de pesquisa efetuado, caracterizando-a como uma pesquisa de campo didático-histórica – *geschichtsdidaktische Feldforschung* – fundamentada no conceito francês de cultura escolar – *culture scolaire* – e nos conceitos alemães de Didática da História –

---

[14] As *communes* francesas equivalem ao que chamamos no Brasil de município e são administradas por um *maire* e por um *conseil municipal* eleitos por todos os cidadãos europeus que habitam esse local. Os *conseils généraux* reúnem os eleitos em cada *canton* para representar seus cidadãos nas decisões políticas do *département*. A maior divisão administrativa do território francês, o *département* é administrado por um *préfet* e reúne diversas *communes*. Os conceitos de *canton* e *département* são típicos respectivamente das políticas européia e francesa e não possuem paralelo na política brasileira.

Geschichtsdidaktik – e cultura histórica – *Geschichtskultur*. No capítulo 2 serão definidos o conceitos de cidadania, cidadão e formação de cidadãos – *éducation à la citoyenneté* – que orientam esta tese. Nos três capítulos seguintes, o slogan "a escola deve formar cidadãos críticos e participativos" será analisado como "símbolo de um movimento social prático" – como sugere Israel Scheffler – inserido na cultura histórica. No capítulo 3 será analisado o trecho "formar cidadãos" desse slogan, com foco na importância da empatia – uma característica central na cultura histórica – para essa formação. No capítulo 4 será analisado o trecho "cidadãos críticos" desse slogan, com foco na maior dificuldade para desenvolver a empatia diante de pensamentos contemporâneos divergentes da concepção democrático-liberal de cidadania. No capítulo 5 será analisado o trecho "cidadãos (...) participativos" desse slogan, com foco nas diferenças entre o "cidadão participativo" e o "aluno participativo" nas representações de professores. No capítulo 6 serão apresentados os métodos e técnicas utilizados para a realização desta pesquisa, com o intuito de esclarecer aos leitores como este pesquisador construiu suas interpretações.

1. Definição de "pesquisa de campo didático-histórica": da *Lehrkunst* à *Geschichtsdidaktik*

Esta pesquisa parte da premissa de que as disciplinas que integram a "cultura escolar" – *culture scolaire* – possuem uma autonomia considerável em relação ao "saber universitário ou erudito" – *savoir savant*. Diferentemente do que muitos leigos supõem, o que a escola ensina não é "a História dos historiadores" (CHERVEL, 1990, p. 180). As diversas pesquisas realizadas por André Chervel sobre a história das disciplinas escolares nos permitem ainda afirmar que a cultura escolar não é apenas uma simplificação do saber erudito. O que a escola ensina também não é uma vulgarização da "História dos historiadores". Chervel demonstra que muitos dos saberes escolares foram criados "pela própria escola, na escola e para a escola" (CHERVEL, 1990, p. 181). Esse autor (CHERVEL, 1990, p. 200) afirma que um dos objetivos da escola

> é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem

> adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global.

Mais do que criar saberes próprios, a escola é capaz também de influenciar o saber erudito, por meio do que Chervel chama de "efeito Wilamowitz" [15]. A obra de Ésquilo é um dos exemplos fornecidos por Chervel para concluir que a relação entre saber erudito e cultura escolar é uma via de mão dupla, e não uma relação exclusiva de transposição do primeiro para a segunda [16]. No início da era cristã,

---

[15] Referência ao filólogo alemão Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, o primeiro autor a sugerir, em 1889, a influência da escola sobre o saber erudito, posteriormente confirmada em pesquisas mais recentes (CHERVEL, 1998, p. 234, nota 5).

[16] A ausência do conceito de "transposição didática" (VERRET, 1975; CHEVALLARD; JOHSUA, 1985; ARSAC *et alii*, 1994) nesta tese não significa desprezo por todas as contribuições que ele já trouxe ao ensino de diversas disciplinas. Isso significa apenas que ele é incompatível com o conceito de "cultura escolar" de André Chervel, por definir o saber escolar como uma "transposição" do saber erudito. Conforme originalmente concebido por Michel Verret, o conceito de "transposição didática" chega a reconhecer que o professor pode "inventar", mas "apenas no que concerne ao ensino" – *L'art d'enseigner n'est pas l'art d'inventer – ou plutôt son invention ne*

seis ou sete séculos depois de Ésquilo escrever dezenas de tragédias, todas elas estavam disponíveis aos leitores. Mas era comum que apenas sete dessas tragédias, selecionadas por seu interesse pedagógico particular, fossem utilizadas no ensino. Hoje nos restam apenas essas sete tragédias; todas as outras desapareceram. Quando lemos Ésquilo atualmente, acreditamos ler um autor grego antigo, mas lemos apenas suas obras escolhidas ao uso dos alunos de uma outra época. Os eruditos que estudam Ésquilo na atualidade, o fazem sob o recorte da escola. O que existe hoje não é senão um "Ésquilo para a juventude". Chervel acrescenta que o mesmo é válido para a obra de Sófocles, de Aristófanes e, parcialmente, para a obra de Eurípedes (CHERVEL, 1998, p. 183-184).

---

concerne que l'enseignement. Porém, Verret acredita numa identidade absoluta entre o saber "transmitido" pela escola e o saber "posto em prática" – *mise en oeuvre* – fora dela, separados apenas por um processo de "divisão do trabalho" (VERRET, 1975, p. 140-141). Já Yves Chevallard, apesar de incluir em seu conceito de "transposição didática" a existência de "uma auto-produção de saberes pela escola, para fins de auto-consumo", mantém essa característica em segundo plano, por não considerá-la essencial (TUTIAUX-GUILLON, 1998, p. 290, nota 229). Diante da preocupação de evitar a miscelânea de conceitos inconciliáveis já citada na nota 1, o conceito de transposição didática não foi utilizado nesta tese. Sobre o conceito de "ausência", ver LEFEBVRE, 1983, p. 94-97.

Outro exemplo de efeito Wilamowitz refere-se ao ensino da ortografia na França. No início do século XIX, a ortografia não integrava o rol de conteúdos do ensino primário francês. Um levantamento realizado em 1829 indicava que apenas 37% dos professores primários conheciam regras ortográficas. Até esse momento, a ortografia era vista como uma especialidade profissional dos gráficos, das secretárias e dos escritores públicos – pessoas contratadas para redigir a correspondência de terceiros. Mesmo os professores primários ignoravam a ortografia, pois ela ainda não fazia parte da cultura. O desconhecimento das regras ortográficas não era critério para classificar uma pessoa como inculta. Foi somente na segunda metade do século XIX, depois de a ortografia passar a integrar os conteúdos da escola primária, que seu conhecimento tornou-se parâmetro de erudição. A importância dada pela escola a esse conteúdo influenciou sua futura valorização pelo saber erudito (CHERVEL, 1998, p. 187-188)[17].

---

[17] Em entrevista concedida recentemente a uma revista de divulgação científica, Chervel reafirma suas conclusões, já sustentadas há quase vinte anos, sobre a autonomia da cultura escolar e sobre a capacidade que a escola possui de criar novos saberes e influenciar a sociedade como um todo. Ver DUPUIS, Marc. Entretien – André Chervel: comment les enseignants ont inventé la grammaire. Le Monde de l'Éducation. Dezembro de 2006, Nº 353.

Chervel não é o único pesquisador a acreditar que “o objeto do ensino não é uma simples vulgarização do saber erudito” – *savoir savant* (DEVELEY, 1991, p. 9). Além de Chervel e Develey, Nicole Tutiaux-Guillon também afirma que não existe “uma filiação direta entre saberes científicos e saberes escolares”, propondo “a autonomia desses últimos” como um princípio. Segundo essa autora, “os conteúdos e os métodos da História escolar – *histoire scolaire* – são construídos segundo finalidades próprias à escola, mesmo se eles são impostos pela sociedade ou pelos políticos” (TUTIAUX-GUILLON, 1998, p. 298).

Circe Bittencourt nos alerta de que essa concepção de disciplina escolar é polêmica. Segundo essa autora (BITTENCOURT, 2005, p. 39-40), o

> problema enfrentado por quem parte do pressuposto da relativa autonomia das disciplinas escolares em relação às ciências de referência encontra-se na diversidade de disciplinas e saberes escolares e na forma pela qual cada uma delas se constitui. Questiona-se, por exemplo, se as trajetórias das diversas disciplinas escolares seriam semelhantes à da história da Gramática nas escolas francesas, conforme estudo de Chervel.

Apesar da consciência desse problema, as conclusões de Chervel sobre a história das disciplinas escolares são estendidas nesta tese à disciplina escolar História – mesmo que ele jamais tenha tomado essa

disciplina como objeto de suas pesquisas. Esse risco foi aqui assumido porque a História escolar está certamente mais próxima do caráter autônomo da Gramática escolar estudada por Chervel que do caráter vulgarizado da Matemática escolar estudada por Chevallard. A imensa força política dos "usos públicos" da História nos demonstra que a História vulgar – e mais especificamente a História escolar – não se reduz à obra de uma *noosphère* que apenas filtra o saber a ser ensinado [18].

Se a história das disciplinas escolares francesas demonstra que os professores participam da criação dessas mesmas disciplinas, podemos considerar o caso brasileiro ainda mais exemplar nesse sentido. Na França, as disciplinas são ensinadas mediante um currículo definido pelo ministério da Educação, que deve ser seguido rigidamente pelos professores. Esse currículo define quantos e quais temas devem ser ensinados a cada série, em que ordem devem ser ensinados, quais recortes devem ser feitos e que ênfases precisam

---

[18] Para verificar a importância política dos "usos públicos" da História em todo o mundo, basta observar a variedade de comunicações apresentadas na última conferência da *International Society for History Didactics*: "Geschichte in der öffentlichen Argumentation, Public Uses of History, Usages publics de l'histoire". Disponível em: <http://www.int-soc-hist-didact.org/TESTSITE_INSTALL/testsite-3.8.0/index.php?id=419>.
Sobre o conceito de *noosphère*, ver CHEVALLARD, 1985.

ser dadas. O currículo francês define ainda quais datas devem ser ensinadas – com precisão de dias, e não apenas de anos – e quais são os conceitos principais que os professores precisam ensinar. A atuação dos professores franceses é ainda limitada pelo trabalho dos *inspecteurs*, cuja função é também verificar se os professores executam o currículo definido pelo Estado. Apesar de toda essa restrição, os professores franceses encontram espaço para participar da criação das disciplinas escolares, como atesta André Chervel em suas pesquisas.

No caso brasileiro, os professores têm mais espaço ainda para a criação das disciplinas escolares, já que não possuímos um currículo. Essa liberdade individual é restringida apenas pelos outros professores da mesma escola, que selecionam o livro didático em conjunto e, com isso, delimitam o currículo. Essa liberdade também é restringida pelas tradições de ensino de cada escola e, no caso das escolas privadas, pela autoridade do dono ou do coordenador pedagógico. Porém, não há qualquer restrição governamental à elaboração do currículo pelos professores brasileiros, o que nos leva a crer que tenhamos mais liberdade do que os franceses para participar da criação cotidiana das disciplinas escolares.

O conceito de cultura escolar descrito até aqui tangencia um debate expresso nos textos brasileiros das décadas de 1980 e 1990 sobre o ensino de História: a idéia de ruptura com o “ensino

tradicional" e "renovação" do ensino dessa disciplina [19]. Esse debate pode ser caracterizado como uma tentativa de ruptura com tradições de ensino de História que remontam às suas origens, na primeira metade do século XIX. Alguns dos autores envolvidos nesse debate identificavam que, apesar das grandes modificações ocorridas na História dos historiadores após 1930, o ensino de História na escola básica continuou exercendo seu papel original, ocorrendo "poucas mudanças na sala de aula no que se refere à relação com o conhecimento histórico". Para esses autores, as tradições de ensino de História hegemônicas até esse momento foram aquelas pautadas no ensino cronológico dos feitos políticos dos heróis nacionais, inventoras da "imagem de um único passado, capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação" (BITTENCOURT, 1990, p. 199-200). Esse passado único, que "se construiu como memória glorificadora da nação", foi questionado pelos pesquisadores e professores no final do século XX (SIMAN, 2001, p. 150). Tal questionamento visava romper com um modelo de ensino de História criado apenas para a "boa sociedade" do século XIX, "constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos" (MATTOS, 1998, p. 32). No século XX, quando a escola passou a

---

[19] Para uma análise dessas propostas de renovação do ensino de História, ver CORDEIRO, 2000.

visar o atendimento de todos os futuros cidadãos, e não apenas da "boa sociedade", esse modelo foi questionado. Da "formação do súdito fiel à monarquia", o ensino de História passou à formação do "cidadão consciente e participativo", "em consonância com as questões de seu tempo" (FONSECA, 2003, p. 88).

Especialmente na década de 1980, o debate sobre a ruptura com o "ensino tradicional" e a "renovação" do ensino dessa disciplina estava relacionado à intenção de garantir às escolas de primeiro e segundo graus a qualificação de locais produtores de conhecimento (ABUD, 2001, p. 127). Para muitos dos envolvidos nesse debate, o professor de História da escola básica deveria questionar o papel de "mero reprodutor" do conhecimento criado pela universidade e configurar-se como "produtor de conhecimento" (CRUZ, 1984, p. 28). Para isso, seria necessário eliminar a divisão existente na sociedade capitalista entre o trabalho do professor universitário, o "cientista", e o trabalho do professor da escola básica, o "simples técnico" ou "intermediário da formação de consciências". Este precisaria se desvencilhar "das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa" e agir como alguém que é, ao mesmo tempo, representante do "fazer" e do "saber" (MARSON, 1984, p. 39).

A discussão sobre a "produção do conhecimento histórico escolar", que visava superar as tradições de ensino em questão,

atingiu inclusive os documentos curriculares da época [20]. A Proposta Curricular publicada em 1989 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP –, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 1989, p. 9), afirmava:

> formulamos esta Proposta Curricular acreditando na possibilidade de coexistência e mesmo identidade do ensino/pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido. O que se pretende é ultrapassar a mera transmissão de informações, orientando professores e alunos na compreensão dos procedimentos para a produção do conhecimento, bem como das concepções ideológicas que lhes são subjacentes.

Porém, não havia consenso em 1989 sobre essa definição de "produção de conhecimento", que foi completamente alterada na Proposta Curricular elaborada em 1992 (SÃO PAULO, 1992, p. 11) pela mesma coordenadoria:

> Se a Universidade produz conhecimento, a Escola de primeiro e segundo graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se entende aqui a difusão de conhecimentos como uma atividade inferior à sua

---

[20] Para análises detalhadas desses documentos curriculares, ver BITTENCOURT, 1997; 1998.

> produção. Na medida em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, adquire a dignidade de sujeito desse mesmo processo, pois o essencial está na sua capacidade de aprender.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 35), publicados cinco anos depois dessa segunda Proposta Curricular da CENP e bastante influenciados por ela, a idéia de “conhecimento histórico escolar” foi substituída pelo conceito de “saber histórico escolar”:

> Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de ‘representações sociais’ do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As ‘representações sociais’ são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela escola e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

As diferenças entre essas três concepções curriculares de "conhecimento – ou saber – histórico escolar", elaboradas entre 1989 e 1997, expressam o quanto havia de divergência nesse debate e quanto as definições hegemônicas sobre a História escolar se transformaram nesse período.

O conceito de cultura escolar de André Chervel tangencia esse debate sobre o "conhecimento histórico escolar" porque define as disciplinas como criações originais do sistema escolar (CHERVEL, 1990, p. 184). Na perspectiva da cultura escolar, não faz sentido discutir se os professores e alunos têm o direito de "produzir conhecimento" ou se isso é melhor do que "reproduzir conhecimento". Ao dissociar a História dos historiadores da História escolar, Chervel elimina o problema central desse debate. Não está mais em questão se queremos que alunos e professores participem do processo de criação das disciplinas escolares; sua história nos demonstra que eles já fazem isso. Mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da "História dos historiadores", não é isso que eles fazem [21]. Mesmo que todos acreditem que a escola ensina "a História

---

[21] Num trabalho anterior, este mesmo pesquisador já observou professores que, apesar de se acreditarem meros reprodutores da História dos historiadores, introduzem cotidianamente em seu ensino muitos conteúdos sem relação com o saber erudito (CARDOSO, 2003, p. 73-79).

dos historiadores", não é isso que a escola faz. Na perspectiva da cultura escolar, não precisamos nos sentir impotentes diante da divisão do trabalho na sociedade capitalista, pois sabemos que essa divisão não impede a escola de desempenhar seu papel de criadora de disciplinas [22].

---

[22] Esse debate sobre o conhecimento histórico escolar provavelmente assumiu tal caráter de denúncia da escola capitalista por influência das teorias da *reproduction social* dos anos 1970 (ALTHUSSER, 1970; BOURDIEU; PASSERON, 1975; BAUDELOT; ESTABLET, 1975). Essas teorias afirmam que o poder político não se exerce apenas pelos governos nem por meio exclusivo de instituições específicas – como os órgãos executivos, a polícia e o exército – cuja função seria transmitir ordens, aplicá-las e punir aqueles que não as respeitam. Segundo os autores conhecidos como reprodutivistas, o poder político também é exercido por instituições que parecem independentes, como o sistema escolar. De acordo com esses autores, o papel da escola não seria distribuir o saber, como ela aparenta fazer, mas manter a burguesia no poder ao excluir dos instrumentos de saber/poder as demais classes sociais. Essa representação da escola não esteve presente apenas nos autores ditos reprodutivistas, mas também em outros autores da década de 1970 (CHOMSKY *et alii*, 1971; FOUCAULT, 1994, p. 1363-1364). Todos esses autores estão corretos quando afirmam que a escola da sociedade capitalista se comporta de maneira capitalista. Tal afirmação, que hoje parece redundante, não era assim nos anos 1970, quando a escola ainda era vista como uma instituição isenta e imparcial. Se a escola não é isenta nem imparcial, também sabemos hoje que, ao

Diante desse conceito de cultura escolar, a Didática da História não é vista como um mero facilitador da aprendizagem. Ela não é o "lubrificante" responsável por facilitar a transferência do saber erudito à escola, simplesmente porque se reconhece que não há um processo de transferência a ser lubrificado (CHERVEL, 1990, p. 182). Se a História escolar é uma criação da escola, e não uma versão simplificada da História dos historiadores, a Didática da História não pode ser uma coleção de métodos utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares [23]. Quando reconhecemos a autonomia das disciplinas escolares, a Didática da História perde seu caráter prescritivo, deixa de ser um conjunto de procedimentos para melhor transmitir aos alunos "a História dos historiadores". A Didática da História também perde seu status de

---

contrário do que afirmaram os althusserianos, ela não exerce inequivocamente uma única função. Como toda instituição capitalista, a escola também é repleta de contradições. Uma de suas contradições talvez seja garantir que os professores participem da criação das disciplinas escolares.

[23] Para um exemplo de Didática concebida como conjunto de "métodos de ensino", ver WIECHMANN, 2002.

"dramaturgia do ensino" ou "arte de ensinar" – *Lehrkunst* –, como concebida no século XVII por Jan Comenius (2006) [24].

Para operar com o conceito de cultura escolar de André Chervel, é necessário um conceito de Didática da História compatível com suas premissas, como é o conceito de *Geschichtsdidaktik* (LUCAS, 1985, p. 150-152; SÜSSMUTH, 1980, p. 12-18; NIEMETZ, 1990, p. 1-11; BERGMANN *et alii*, 1997; BERGMANN, 2000, p. 33-52; SCHÖNEMANN, 2006) [25]. Para esses autores, a *Geschichtsdidaktik* não é um mero lubrificante que se passa sobre a História para que ela possa ser ensinada e também não se resume ao ensino e à

---

[24] Para referências sobre a Didática concebida como "arte de ensinar" ou "dramaturgia do ensino", ver HAUSMANN, 1959; GLÖCKEL, 1990; BERG; SCHULZE, 1995; WAGENSCHEIN, 1995; BERG, 2003.

[25] A passagem do conceito francês de *culture scolaire* ao conceito alemão de *Geschichtsdidaktik* pode transmitir a impressão de que este pesquisador cria aqui a miscelânea de conceitos inconciliáveis que afirmou evitar nas notas 1 e 16. Mas o rigor de uma rede conceitual não é definido por sua homogeneidade nacional, e sim pela sua coerência. Apesar do raro diálogo entre autores franceses e alemães, explicável por razões históricas, este pesquisador afirma que o conceito de *Geschichtsdidaktik* não apenas é perfeitamente coerente com o conceito de *culture scolaire* como permite lidar com problemas que se demonstram insolúveis desde que Chervel colocou a Didática sobre seus próprios pés em 1988.

aprendizagem da História no contexto escolar [26]. A Didática expressa nesse conceito pertence à História, é uma parte indissociável dela. Essa Didática não é apenas mais uma *Didaktik der...*, mas um todo cuja definição numa única palavra – *Geschichtsdidaktik* – pode não ser casual [27].

---

[26] Os autores citados concordam com a afirmação de Henri Moniot: "a didática da história apega-se às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações". Porém, discordam da afirmação anterior de Moniot: "É a realidade escolar que constitui o campo da didática da história" (MONIOT, 1993a, p. 225). Para eles, a *Geschichtsdidaktik* abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a "consciência histórica na sociedade" (SCHÖNEMANN, 2006, p. 72). Sobre o conceito de "consciência histórica", ver p. 78-85 desta tese.

[27] Na substituição do dativo *Didaktik der Geschichte* pelo genitivo *Geschichtsdidaktik*, o genitivo implica a "morte" do dativo, ao contrário do que sugere Bastian Sick no título de seu livro Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod (SICK, 2004, p. 15-18). Isso demonstra a importância do genitivo para a enunciação de conceitos científicos, apesar de certa hostilidade a ele nos dialetos e na língua vulgar. *Didaktik der Geschichte* e *Geschichtsdidaktik* são sinônimos na língua vulgar, mas podem ser diferenciadas enquanto conceitos científicos. Nesse caso, a *Geschichtsdidaktik* pode ser chamada em língua portuguesa de "Didática Histórica" ou "Didática-Histórica", para diferenciá-la da "Didática da História" – *Didaktik der Geschichte*.

A *Geschichtsdidaktik* está para a História escolar assim como a Teoria da História – *Historik* – está para a História dos historiadores. Porém, a *Geschichtsdidaktik* não é uma reflexão apenas sobre a História escolar, mas sobre todos os "processamentos da História sem forma científica" – *nicht-wissenschaftsförmigen Geschichtsverarbeitungen* (PANDEL, 2006b, p. 74) [28]. A *Geschichtsdidaktik* é uma auto-reflexão empreendida pelos profissionais que trabalham com essas manifestações culturais da História sem forma científica, definidas pelo conceito de "cultura histórica" – *Geschichtskultur* (PANDEL, 2006b; RÜSEN, 1997) [29].

---

[28] Ainda que alguns historiadores recusem o rótulo de "ciência" – *Wissenschaft* – para sua disciplina e se acreditem apenas autores de um gênero literário, o conceito alemão de "Ciência da História" – *Geschichtswissenschaft* – é utilizado nesta tese como sinônimo de "História dos historiadores". A distinção entre a "História dos historiadores" como científica e a cultura histórica como não-científica obedece aqui a um critério puramente institucional. Os historiadores falam de um lugar que tem status e responsabilidades científicas – mesmo que recusados por eles –; todos os demais não têm essa prerrogativa.

[29] Definir a *Geschichtsdidaktik* como auto-reflexão profissional não implica classificá-la como ciência "paroquial". O fato de o conhecimento didático-histórico ser criado por profissionais da cultura histórica não significa que somente esses profissionais podem compreendê-lo nem que

A cultura histórica identifica “a forma como uma sociedade lida com seu passado e sua História” (PANDEL, 2006b, p. 74). Ela é uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da prática de vida – *menschlichen Lebenspraxis* –, a auto-compreensão e a subjetividade dos seres humanos (RÜSEN, 1997, p. 38). Nem todas as sociedades já existentes possuíram uma cultura histórica: trata-se de um fenômeno da Modernidade, que pressupõe uma História compreendida de forma singular por um coletivo – *Kollektivsingular „Geschichte”* (PANDEL, 2006b, p. 75).

Os profissionais que trabalham com a cultura histórica são sobretudo os professores de História, mas também podem ser, por exemplo, museólogos, jornalistas, escritores, roteiristas, cineastas, desenhistas, turismólogos, diretores e autores de teatro que utilizam conteúdos históricos em seus produtos ou obras [30]. Se todos esses profissionais podem ignorar a presença da História escolar em seu

---

essa compreensão depende de crenças partilhadas exclusivamente por eles. Os profissionais da cultura histórica podem apresentar conclusões lógicas sobre seu objeto, que pareçam lógicas inclusive para aqueles que não integram sua paróquia. Para uma crítica à ciência “paroquial”, ver FREITAS, 1998.

[30] Para a diferença entre os produtos e obras, segundo a definição de Henri Lefebvre, ver p. 35.

trabalho, o inverso não é verdadeiro para os professores de História. Isso porque todos os outros produtos e obras ligados à cultura histórica – por exemplo, filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos – chegam às aulas de História pelas mãos dos próprios professores ou trazidos como referências pelos alunos.

A cultura histórica é a forma de expressão da consciência histórica – *Geschichtsbewußtsein*. Jörn Rüsen afirma que a consciência histórica está a um "pequeno passo" da cultura histórica, definida como a "efetiva associação da consciência histórica na vida de uma sociedade" (RÜSEN, 1994, p. 5). Para Bernd Schönemann, a consciência histórica e a cultura histórica podem ser definidas sem contradição se forem entendidas, no sentido da "Sociologia do Conhecimento" – Wissenssoziologie –, como "os dois lados de uma mesma moeda". De um lado, a consciência histórica desenvolve-se como um "constructo individual", "durante processos de internalização e de socialização". De outro lado, a cultura histórica, enquanto "constructo coletivo", "desenvolve-se no processo oposto de externalização e de objetivação" (SCHÖNEMANN, 2002, p. 79).

Hans-Jürgen Pandel define a consciência histórica como um "modo de processamento psíquico do saber histórico" – *psychischer Verarbeitungsmodus historischen Wissens* –, que é formado sobre

esse saber mas possui uma relativa autonomia em relação a ele. A consciência histórica não é o acúmulo de saber histórico, mas o "modo simbólico" – *Sinnbildungsmodus* – de processar o contingente de informações reunido nesse saber para orientar-se na temporalidade do passado, presente e futuro. Um indivíduo pode ter consciência histórica mesmo sem ter consciência disso (PANDEL, 2006a).

É difícil definir consciência histórica com precisão, principalmente se levarmos em conta as diferenças entre as definições dos autores francófonos – *conscience historique* – e germanófonos – *Geschichtsbewußtsein* [31]. Parte dessas diferenças se devem ao fato de a expressão "consciência histórica" reunir mais de um conceito. Um deles define a consciência da disciplina História. Nesse sentido, a consciência histórica é uma consciência disciplinar, uma representação sobre essa disciplina ou sobre a forma como ela organiza simbolicamente o mundo [32]. Nicole Tutiaux-Guillon e Marie-José Mousseau utilizam esse conceito de consciência histórica –

---

[31] Para uma análise dessa diferença, ver LAVILLE, 2003, p. 13-17. Esse autor expressa a dificuldade de definir a "consciência histórica" ao chamá-la no título de seu texto de "corrente" – *courant* –, e não de "conceito".

[32] Sobre o conceito de consciência disciplinar – *conscience disciplinaire* – enquanto "representação de uma disciplina", ver REUTER, 2003, p. 18-19.

conscience historique – ao descrevê-la como uma determinada representação sobre o passado – crer que existe "uma ligação entre passado e presente" ou que o "presente serve de referência para compreender o passado" – e sobre conceitos, acontecimentos ou sujeitos específicos desse passado – "a Idade Média, a Revolução Industrial, Hitler" (TUTIAUX-GUILLON; MOUSSEAU, 1998, p. 101-102). François Audigier acrescenta a esse conceito de consciência histórica que ela é um privilégio da Modernidade, que permite uma consciência da relatividade de todas as opiniões. Além disso, ela é a consciência de "ser precedido de maneira insuperável por um mundo que nos dá a possibilidade de ter um projeto, de pensar um futuro" – *avenir* (AUDIGIER, 1998, p. 127-128).

Esse primeiro conceito de consciência histórica se aproxima do que Robert Martineau e Nicole Lautier denominam *pensée historienne*. Martineau define *pensée historienne* como um modo de pensar da cultura histórica – *culture historienne* –, um domínio específico do pensamento que faz da História mais do que um campo da cultura (MARTINEAU, 1999, p. 116-118) [33]. Lautier define *pensée historienne* como uma ação crítica – *démarche critique* – caracterizada pelas "operações" de periodização, controle da análise comparativa – *contrôle du raisonnement comparatif* –, controle do

---

[33] Para a diferença entre *pensée historienne* e *pensée historique*, ver MARTINEAU, 1999, p. 109-140.

grau de generalização e distinção dos níveis de leitura e escritura – a imagem fixa, o filme, a caricatura, o mapa, as pinturas (LAUTIER, 1997b, p. 124-128). Charles Heimberg também se aproxima desse conceito, ao sintetizar "os modos de pensamento específicos da História" em "três atividades fundamentais": a comparação – que se estabelece em duas posturas complementares, a busca no passado de explicações para o presente ou o estudo do passado pelo que ele tem de particular e diferente –, a periodização – que permite estabelecer sucessões e rupturas – e a distinção entre a história e seus usos – por meio da memória ou considerando a presença da história nas obras e nos meios de comunicação (HEIMBERG, 2002, p. 41).

Um segundo conceito expresso por "consciência histórica" define o entendimento da inserção social de um indivíduo ou de um grupo na história de sua sociedade. Esse conceito aproxima-se do que a bibliografia sobre Didática da História também chama de memória – *mémoire* –, de memória coletiva – *mémoire collective* – ou de identidade – *identité* (LAVILLE, 2003, p. 15). Henri Moniot define "identidade" como sinônimo de "consciência" e de "memória coletiva". Segundo esse autor, a identidade se constitui das histórias contadas por um indivíduo ou por uma comunidade, histórias essas

que são retocadas, corrigidas, reprimidas, desmentidas e analisadas pelos historiadores (MONIOT, 1993b, p. 77) [34].

Um terceiro conceito expresso por "consciência histórica" representa a consciência da temporalidade histórica. Esse conceito define a capacidade humana de situar-se no tempo, não enquanto grandeza física, mas conforme ele foi historicamente concebido desde a Modernidade. Neste sentido ontogênico, a origem da consciência histórica estaria imersa no processo de aquisição da linguagem (PANDEL, 2006a, p. 70; KLOSE, 1997, p. 51-53). Para falar, os indivíduos aprendem palavras que expressam o tempo – ontem, rápido, freqüentemente etc. – e, por meio delas, moldam um conceito de tempo próprio de sua cultura. Esse conceito de tempo não é "lógico", mas "histórico": é o tempo "socialmente produzido", "das inovações técnicas, da dinâmica das organizações, da formação de normas" (LEPETIT, 1995, p. 273-274). O significado da palavra "rápido", por exemplo, pode variar de uma cultura para outra [35].

---

[34] Luis Fernando Cerri utiliza conceito semelhante de consciência histórica, ao defini-la como os "significados que são construídos em (e/ou por) cada grupo humano sobre si próprio, caracterizando-se no tempo e no espaço" (CERRI, 2002, p. 197).

[35] Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia utilizam conceito semelhante de consciência histórica, ao afirmarem que ela "dá à vida uma 'concepção do curso do tempo', trata do passado como experiência e 'revela

O quarto conceito incluso em “consciência histórica”, proposto por Jörn Rüsen, define essa consciência como “fundamento de todo conhecimento histórico”. Para Rüsen, todas as formas de conhecimento histórico, inclusive o criado pela ciência da história – *Geschichtswissenschaft* –, são “um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano”. Isso permite a Rüsen definir a consciência histórica como “fundamento da ciência da história” e, segundo ele, fundamentar essa ciência num processo externo a qualquer “concepção particular da história, vinculada a tal ou qual cultura” (RÜSEN, 2001, p. 56).

Poderíamos ainda pensar num quinto conceito de consciência histórica que, de acordo com a definição hegeliana, desfizesse a sinédoque contida na palavra “história”, que confunde os acontecimentos – *res gestas* – e a narrativa sobre esses

---

o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças’. Essa concepção molda os valores morais a um ‘corpo temporal’, transformando esses valores em ‘totalidades temporais’, isto é, recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

acontecimentos – *historiam rerum gestarum* [36]. Essa diferenciação poderia ser efetuada pelos conceitos de *Geschichtsbewußtsein* e *Historienbewußtsein*, que seriam igualmente traduzidos como "consciência histórica" em línguas que não possuem substantivos diferentes para a história enquanto acontecimento e para a História enquanto narrativa – como o português, o inglês e o francês [37].

---

[36] Sobre essa diferença entre *res gestas* e *historiam rerum gestarum*, ver HEGEL, 1973, p. 65.

[37] Na língua alemã atual, a história enquanto acontecimento é *Geschichte* e a História enquanto narrativa é *Historie*, daí a tentativa de expressar dessa forma os dois conceitos de consciência histórica propostos. A língua inglesa diferencia *history* de *story* e não diferencia acontecimento de narrativa, o que reforça essa indiferenciação do ponto de vista de um leigo, ao atribuir um caráter de ficção para a *story* e de suposta verdade para a *history*. Apesar de não possuírem substantivos diferentes para a história enquanto acontecimento e para a História enquanto narrativa, as línguas inglesa e francesa possuem respectivamente os adjetivos *historic* e *historique* – relativos a *res gestae* – e os adjetivos *historical* e *historienne* – relativos a *historia rerum gestarum* –, o que ameniza essa indiferenciação. A palavra *historienne* ainda consta dos dicionários franceses apenas como substantivo, mas ela já é utilizada como adjetivo há algumas décadas na bibliografia sobre Didática da História.

Em suma, a expressão “consciência histórica” pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos – pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente –, o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa. Independentemente de qual ou quais dessas definições se utiliza, todas elas se expressam na cultura histórica, que por sua vez é estudada pela *Geschichtsdidaktik* [38].

Tanto Wolfgang Hasberg quanto Bernd Schönemann dividem a *Geschichtsdidaktik* em três áreas de trabalho principais: teoria, empiria e pragmática (HASBERG, 2002, p. 66-70; SCHÖNEMANN, 2006). Na área da teoria, a *Geschichtsdidaktik* atua como uma instância de reflexão que visa esclarecer seu próprio objeto de pesquisa. Na área da empiria, a *Geschichtsdidaktik* atua como uma “ciência experimental” – *Erfahrungswissenschaft* – que examina a cultura histórica – como faz esta pesquisa – ou a consciência histórica

---

[38] Há coerência na utilização de mais de um desses conceitos de consciência histórica, ou na utilização de vários como se fossem um só, desde que haja compatibilidade entre eles. Por exemplo, as três primeiras definições podem ser complementares e o mesmo ocorre com a terceira e quarta. Porém, a segunda e quarta definições são inconciliáveis.

de uma sociedade sem a intenção de interferir nelas. A *Geschichtsdidaktik* é definida como uma ciência experimental somente porque atua em campo, mesmo que não realize propriamente experimentos – e sim observações – nesse local. Na área da pragmática, a *Geschichtsdidaktik* pretende influenciar as escolas e todos os outros locais de expressão da cultura histórica, como museus, arquivos, imprensa, televisão etc. A *Geschichtsdidaktik* atua nessa área como uma "ciência-ação" – *Handlungswissenschaft* – que estuda a consciência histórica com o objetivo principal de interferir nela (SCHÖNEMANN, 2006, p. 72) [39].

Por ser pautada no conceito de *Geschichtsdidaktik*, esta é uma "pesquisa didático-histórica" – *geschichtsdidaktische Forschung* (HANDRO; SCHÖNEMANN, 2002, p. 3-10). Como esta pesquisa se restringe ao que Wolfgang Hasberg e Bernd Schönemann denominam "área da empiria", ela pode ser chamada de "pesquisa de campo didático-histórica" – *geschichtsdidaktische Feldforschung*.

Para Jörn Rüsen, "o cotidiano do historiador constitui a base natural da Teoria da História" (RÜSEN, 2001, p. 25). Mantendo a

---

[39] O termo *Handlungswissenschaft* poderia ser traduzido como "pesquisa-ação", expressão corrente entre os universitários brasileiros, cunhada em 1946 como *action research* por Kurt Zadek Lewin. A tradução "ciência-ação", ainda inexistente na bibliografia em língua portuguesa, foi utilizada para associar esse termo ao conceito de *action science*, criado em 1985 por Chris Argyris.

analogia já sugerida neste capítulo entre *Historik* e *Geschichtsdidaktik*, a base desta última seria então o cotidiano da criação da cultura histórica, que em muitos casos é o cotidiano do professor de História. Portanto, o lugar privilegiado desta pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de História. O objetivo desta pesquisa de campo didático-histórica é voltar-se ao cotidiano das aulas de História para investigar o que Klaus Bergmann chama de "processos de ensino e aprendizagem de História" ou o que, no contexto brasileiro, Circe Bittencourt chama de "história efetivamente ensinada" (BERGMANN, 1990, p. 30; BITTENCOURT, 2001, p. 37).

Ao focar-se no cotidiano, esta pesquisa de campo didático-histórica aproxima-se de um conceito que é caro tanto à antropologia quanto à etnografia da escolarização. Mas ainda que esta pesquisa de campo didático-histórica possa apoiar-se em metodologias oriundas dessas duas áreas – e de muitas outras áreas, como a psicologia e a ergonomia –, ela não é uma pesquisa etnográfica, ergonômica ou mesmo uma pesquisa naquilo que se convencionou chamar de Didática Geral. A pesquisa didático-histórica não é o discurso de um antropólogo sobre um contexto familiar que ele precisa "estranhar" [40]. Ela não é o discurso de um pedagogo sobre a forma de "organização

---

[40] Sobre a idéia de "estranhamento" – *making the familiar strange* –, ver SPINDLER, 1982, p. 23.

das aulas" do ponto de vista das "Ciências da Educação" [41]. Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura. E essa característica tem um grande impacto sobre o que é pesquisa didático-histórica, pois limita o diálogo com outras disciplinas pela coerência entre elas e a cultura histórica.

Por exemplo, uma pesquisa de campo didático-histórica como esta jamais ignora ou mesmo relega a segundo plano os conteúdos tratados numa aula. Quando um pesquisador das Ciências da Educação enfoca a organização das aulas e abstrai os conteúdos nelas tratados, ele está agindo de acordo com princípios metodológicos que são coerentes com seu objeto, mas que seriam incoerentes numa pesquisa didático-histórica. A cultura histórica sempre se apresenta tanto na forma quanto no conteúdo da aula. Ainda que uma pesquisa de campo didático-histórica possa espelhar-se em pesquisas educacionais, ela está sempre submetida ao limite de entender forma e conteúdo da aula como um todo inseparável. Mais do que isso, a pesquisa didático-histórica sempre entende o que ocorre na sala de aula como apenas uma parte de um todo mais amplo, que engloba todos os processamentos da História sem forma científica. O que ocorre na sala de aula é só uma parte da cultura

---

[41] Sobre o conceito de "organização das aulas" – *organisation des leçons* – ver DURAND, 1996, p. 94-95. Sobre o conceito de "Ciências da Educação", ver CARVALHO, 1988, p. 69-97.

histórica – chamada de História escolar –, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura – livros didáticos, filmes, programas de televisão, sites da internet etc. –, mesmo que essas relações não sejam sempre visíveis aos olhos dos atores de campo ou do pesquisador [42].

Num outro exemplo de coerência metodológica, esta pesquisa de campo didático-histórica não se limita ao que ficou conhecido como "antropologia de varanda", em referência aos etnógrafos que coletavam informações dos nativos nas varandas das casas dos governantes coloniais [43]. Apesar de deixar seus gabinetes para ir a campo, o que já representa uma mudança significativa para a antropologia, os antropólogos de varanda apenas entrevistam os que se dirigem até eles. Esta pesquisa de campo didático-histórica não se dirige até a escola para entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experienciar com eles. Nesta pesquisa, o estudo da cultura

---

[42] Essas relações indissociáveis típicas da cultura histórica impedem o pesquisador de tratá-la "como-um-texto" – *culture-as-text* –, pois ela não pode ser vista "como algo separado de seus autores e de seu contexto histórico" (SCHNEIDER, 1993, p. 55). Trata-se de mais um limite da associação da pesquisa didático-histórica à etnografia educacional, especialmente àquela pautada nas concepções de Clifford Geertz.

[43] Para uma referência à antropologia "de varanda" – *on the verandah* –, ver STOCKING, 1983, p. 83.

histórica é realizado no interior da sala de aula, entendida como qualquer espaço em que ocorre o ensino escolar de História.

O diálogo desta pesquisa de campo didático-histórica com outras disciplinas também é limitado pela coerência entre elas e os métodos e conceitos históricos. Ainda que esta pesquisa didático-histórica possa beneficiar-se das reflexões dos antropólogos sobre sua atuação em campo – por exemplo –, ela não se foca nas comparações com elementos externos à sua própria cultura – o que seria uma prática coerente com a pesquisa antropológica. Diferentemente desse tipo de pesquisa, esta pesquisa de campo didático-histórica não é uma "ponte entre dois mundos culturais"; ela é uma auto-reflexão sobre a cultura histórica [44]. As aulas francesas e brasileiras estudadas nesta pesquisa são vistas como diferentes contextos de uma mesma cultura – a cultura histórica –, e não como culturas distintas a comparar. O estabelecimento de paralelos entre culturas distintas não faz parte desta reflexão didático-histórica [45]. As

---

[44] Sobre a definição da "ficção antropológica" como uma "ponte entre dois mundos culturais", ver CALDEIRA, 1988, p. 134.

[45] O estabelecimento de paralelos entre culturas distintas, prática comum entre os antropólogos, tem um de seus exemplos clássicos na relação sugerida por Clifford Geertz entre a briga de galos balinesa e a arte européia. De um ponto de vista histórico, usar conceitos artísticos estritamente europeus para descrever uma briga de galos balinesa é um

reflexões dos antropólogos sobre as pesquisas de campo podem ensinar muito à pesquisa didático-histórica, mas somente nos aspectos que guardam coerência com a História. Esta pesquisa, enquanto uma pesquisa didático-histórica, está centrada nas relações entre os diferentes elementos que compõem a cultura histórica.

Por outro lado, esta pesquisa de campo didático-histórica não tem compromissos rígidos com alguns conceitos e métodos que são canônicos para essas outras disciplinas. Por exemplo, o estranhamento do familiar, que é fundamental para a pesquisa antropológica, não é uma condição de êxito da pesquisa didático-histórica. O problema do estranhamento existe para os antropólogos desde que esses deixaram de se dedicar exclusivamente às culturas que lhes parecem exóticas e passaram a observar também as culturas urbanas nas quais eles próprios estão inseridos. Essa mudança paradigmática exigiu deles um esforço de estranhamento, necessário para não criar uma descrição redundante de sua própria cultura. O problema do estranhamento transferiu-se posteriormente para a etnografia da escolarização, pois como seu pesquisador já foi aluno e muitas vezes também já foi ou ainda é professor, tudo que

---

grave anatopismo, incoerente com a pesquisa histórica. Para essa relação entre a briga de galos balinesa e a arte européia, ver GEERTZ, 1978, p. 318. Para críticas a essa relação, ver SCHNEIDER, 1993, p. 55-82; FREITAS; BATITUCCI, 1997, p. 273-283.

ele observa na sala de aula pode lhe parecer extremamente familiar. Ainda que o estranhamento possa ser um processo importante para a pesquisa de campo didático-histórica – tanto quanto seu inverso, a empatia com o estranho –, o estudo da cultura histórica pode restringir-se à descrição de situações familiares sem obrigatoriamente estranhá-las. A descrição do familiar já é suficiente, enquanto auto-reflexão profissional, se sua associação aos conceitos históricos e didático-históricos permitir uma melhor compreensão desse familiar.

O estranhamento não é uma condição de êxito de pesquisas de campo didático-históricas como esta porque as diferentes experiências e vivências profissionais do pesquisador na área da cultura histórica – no caso deste pesquisador, como professor de História, formador de professores de História, autor de livros didáticos de História e monitor de museus históricos – não são obstáculos à análise do contexto de campo [46]. Inversamente, essas

---

[46] Os conceitos de experiência – *Erfahrung* – e vivência – *Erlebnis* – são utilizados aqui conforme a tradição da filosofia alemã, que define a experiência como o começo de todo o conhecimento e a vivência como a mera passagem do tempo num dado lugar. O substantivo *Erfahrung* é constituído pelo verbo *fahren* – viajar –, que lhe dá o sentido de "partir em viagem para explorar ou ficar a conhecer algo" (INWOOD, 1997, p. 130-132). Por isso, um professor com quarenta anos de "experiência profissional" – no sentido vulgar dessa expressão –, tem quarenta anos de vivência, mas pode não ter qualquer experiência – *Erfahrung*. A presença do

experiências e vivências são um elemento indispensável à realização desta pesquisa didático-histórica enquanto auto-reflexão. A familiaridade do pesquisador com a cultura histórica não é um problema, mas a condição *sine qua non* da pesquisa didático-histórica. É somente o confronto das experiências e vivências do pesquisador com as do contexto de campo que possibilita a auto-reflexão sobre a cultura histórica. Essas experiências e vivências não são uma parte da subjetividade do pesquisador que precisaria ser eliminada. Em vez de eliminá-la, o pesquisador precisa explicitá-la aos atores de campo e adquirir consciência dela, com o intuito de administrá-la.

O processo de explicitação das experiências e vivências do pesquisador cumpre ainda, na pesquisa de campo didático-histórica, papel semelhante ao que tem nas pesquisas antropológicas a criação de laços com os atores de campo. De acordo com Clifford Geertz, a conquista da "solidariedade" e da "camaradagem" dos atores de campo torna-se necessária porque o pesquisador é um "invasor profissional". Por isso, ele precisa conquistar a confiança dos atores

---

pesquisador em campo também não tem garantias de ser sempre uma experiência. Um pesquisador pode ter uma vivência de um ano em campo sem mesmo um dia de experiência. O que faz da presença na cultura escolar uma experiência é a possibilidade de interlocução e reflexão sobre essa cultura. Nesse caso, o pesquisador se constitui como quem partiu para explorar e o professor como quem ficou para conhecer.

de campo para garantir que sua convivência no contexto seja a mais significativa possível (GEERTZ, 1978, p. 282). Geertz relata como, em uma de suas pesquisas, a criação desses laços dependeu de um episódio inesperado: a invasão pela polícia da aldeia em que ele pesquisava. De acordo com esse autor, o fato de ele também fugir da polícia durante esse episódio, mesmo sem precisar, garantiu a aproximação necessária dos atores de campo pesquisados, mudando sua relação com eles e interferindo positivamente nos resultados da pesquisa.

Outro autor que refletiu sobre a necessidade da criação de laços com os atores de campo foi William Foote-White. Confundido inicialmente pelos atores de campo de sua pesquisa com um investigador da polícia federal, precisou agir rapidamente para adquirir sua confiança. O autor percebeu que valiam mais as "relações pessoais que desenvolvesse do que as explicações que pudesse dar" (FOOTE-WHITE, 1980, p. 79). Foote-White notou que, para os atores de campo de sua pesquisa – moradores de um bairro de migrantes italianos em Chicago –, ele escrevia um livro sobre o seu bairro. Para o pesquisador, isso era extremamente vago e exigia maiores explicações. Para os atores de campo, essa explicação já era suficiente, e poderia significar algo bom ou ruim, dependendo apenas da opinião que tivessem sobre sua pessoa. Foote-Whyte também percebeu nessa pesquisa que atores de campo não esperavam que ele fosse um igual, inclusive rejeitando suas

tentativas equivocadas nesse sentido. A expectativa dos atores de campo era apenas de uma integração com o pesquisador, mas não de uma “integração completa” com ele.

Nesta pesquisa de campo didático-histórica, foram utilizadas as orientações fornecidas por esses dois pesquisadores para o estabelecimento de laços com os atores de campo. Não podendo depender de um episódio inesperado, como o que ocorreu com Geertz, o estabelecimento de relações pessoais sem a pretensão de se tornar um igual, como sugere Foote-Whyte, demandou alguns cuidados. O primeiro desses cuidados foi a aproximação direta com os professores, para evitar que a presença do pesquisador parecesse alguma imposição da direção da escola ou de outra instância burocrática hierarquicamente superior. Esse cuidado derivou de uma experiência frustrada numa pesquisa anterior, na qual um mal-entendido entre a diretora da escola então pesquisada e uma de suas coordenadoras pedagógicas fez com que o pesquisador passasse por um representante do governo do estado no interior da escola (CARDOSO, 2003, p. 67). Tal equívoco levou um dos professores pesquisados nessa ocasião a se esquivar do pesquisador por bastante tempo, até finalmente proibi-lo de observar suas aulas.

Para evitar problemas semelhantes, o primeiro contato em todas as escolas, tanto as paulistas quanto as francesas, foi feito com um professor. O contato com a Professora 1 foi feito diretamente, pois o pesquisador já fora seu estagiário há dez anos. O contato com

a Professora 2 foi feito por meio da Professora 1. O contato com o Professor 3 foi feito diretamente, pois ele já fora estagiário do pesquisador há 5 anos. O contato com o Professor 4 e a Professora 5 foi feito por meio de uma professora de Educação Física da mesma escola. O contato com o Professor 7 e o Professor 8 foi feito por meio da professora 6, que também era formadora do IUFM (*Institut Universitaire de Formation de Maîtres*) onde o pesquisador era estagiário no momento desta pesquisa. O contato com os diretores das escolas paulistas e com os *principaux* das escolas francesas foi feito por meio dos professores e somente depois de eles já terem aprovado a idéia de ter um pesquisador em sua sala de aula. No caso das duas escolas privadas, o pesquisador reuniu-se também com as coordenadoras pedagógicas antes do início da pesquisa, dado o importante papel que elas desempenham nessas instituições. Na escola estadual, isso não foi possível porque não havia uma coordenadora pedagógica no momento do início da pesquisa, apesar de esse cargo existir. Nas escolas francesas não foi necessário contatar nenhum outro profissional além do *principal* [47].

---

[47] A administração das escolas estatais francesas é feita por um *principal*, também conhecido como *chef d'établissement*, e por um *gestionnaire* ou *intendant*, responsável pela administração material e financeira. Em escolas consideradas grandes pela administração francesa, como era o caso do *collège* de *centre-ville* observado nesta pesquisa, o *principal* é auxiliado por um *adjoint* e o *intentant* por um *agent comptable*.

Além desse cuidado inicial, este pesquisador procurou todo o tempo compartilhar suas experiências com os atores de campo, tanto para ajudá-los a solucionar problemas cotidianos quanto para pelo menos esboçar um sentido aos problemas insolúveis. Mas além de apresentar suas experiências, este pesquisador também procurou compartilhar suas vivências com os atores de campo, para que fosse visto como igualmente submetido aos problemas da cotidianidade [48]. Dos oito professores pesquisados, apenas a Professora 5 recebeu este pesquisador com ressalvas, dizendo aos alunos no momento de sua apresentação: "– Nós somos um pouco suas cobaias". Mas essa professora tornou-se menos incomodada com a presença deste pesquisador assim que soube que ele também era professor de

---

Nas escolas consideradas pequenas, como o *collège* de *village* observado, o *principal* e o *intentant* executam sozinhos suas funções. O *principal*, o *intendant* e o *adjoint* sempre moram no interior da escola com suas famílias. O *principal* é auxiliado ainda por CPEs – *conseillers principaux d'éducation* –, que podem executar muitas funções educacionais dentro da escola. Os formados em *Sciences de l'Éducation* – equivalentes aos pedagogos brasileiros – não detêm o monopólio do exercício das funções de *principal* ou de *conseiller principal d'éducation*, que podem ser exercidas por professores formados em qualquer disciplina.

[48] Para o conceito de cotidianidade, ver p. 35.

História. A identidade profissional com os atores de campo, garantida na pesquisa didático-histórica, facilita o mimetismo do pesquisador e a obtenção da solidariedade e da camaradagem necessárias à sua pesquisa. A atuação mimética, tão difícil quanto necessária nos contextos de outras pesquisas de campo, não é um grande problema para uma pesquisa didático-histórica como esta. Para este pesquisador, parece que o momento chave para a aceitação de sua presença pela Professora 5 foi o diálogo que se estabeleceu entre eles sobre a inspeção que ela sofreria na semana seguinte. Os professores franceses são subordinados a um *inspecteur* de sua disciplina, que assiste a suas aulas e lhes atribui notas com impacto sobre sua progressão na carreira e sobre seus salários. Essa professora estava iniciando o segundo ano da carreira no momento desta pesquisa e foi então inspecionada pela primeira vez. A aceitação do pesquisador por parte da professora parece ter aumentado depois que este compartilhou com ela dicas sobre a inspeção – coletadas com outros professores franceses – e ofereceu-lhe um livro que poderia ajudá-la a preparar a aula da inspeção. Ao demonstrar-se solidário aos problemas cotidianos dos professores, este pesquisador pôde garantir a aceitação necessária à sua pesquisa.

Se a solidariedade e a camaradagem são condições essenciais para a realização de uma pesquisa de campo didático-histórica como esta, elas não levam o pesquisador a reproduzir o discurso dos atores de campo. Esta pesquisa não tem a pretensão documentadora de

resgatar ou de preservar para a posteridade as falas dos professores. Ela também não tem “aspirações democráticas” de incluir objetos tradicionalmente desprezados pela pesquisa social [49]. O que se apresenta aqui não são as falas dos professores, mas as interpretações do pesquisador sobre suas representações. Descrever as representações de professores de História é mais do que registrar o que eles dizem: é buscar compreender suas palavras e suas outras práticas sociais por meio de suas ausências: da compreensão de porque eles não fazem uma parte do que dizem, porque eles jamais falam sobre uma parte do que fazem e porque eles não falam ou não agem sobre alguns dos aspectos da cultura histórica [50].

É com essa perspectiva que esta pesquisa didático-histórica busca uma relação de empatia com os atores de campo, analisando suas representações a partir da compreensão de seus pontos de vista. Para isso, este pesquisador buscou estabelecer uma certa

---

[49] Sobre a idéia de democratização dos objetos da pesquisa social, ver THOMSON, 1996, p. 66.

[50] Sobre os conceitos de “representação”, “palavras”, “prática social” e “ausência”, ver p. 30-36.

diferença entre observação e interpretação [51]. É necessário dizer “uma certa diferença”, pois observação e interpretação são parte de um mesmo processo [52]. Observamos o mundo por meio de sentidos culturalmente enformados, impossibilitados de isenção. Procurar distinguir observação de interpretação não significa nesta pesquisa a crença na objetividade científica absoluta [53]. Ela significa a busca

---

[51] Para um exemplo de pesquisa que diferencia observação de interpretação – e que é uma referência para a pesquisa desta tese –, ver WILLIS, 1991, p. 178-179 e 236.

[52] Norwood Russell Hanson considera que as “observações e interpretações são inseparáveis – não apenas no sentido de que *nunca* se manifestam separadamente, mas no sentido de que é inconcebível manifestar-se qualquer das partes sem a outra” (RUSSELL HANSON, 1975, p. 127).

[53] Aqui não está em discussão o fato de a pesquisa de campo didático-histórica representar uma ciência dura ou mole, já que os pesquisadores de qualquer disciplina utilizam olhos, cérebro e linguagem para observar o mundo. Tanto uma ciência humana – *Geisteswissenschaft* – quanto uma ciência social – *Sozialwissenschaft* – ou uma ciência da natureza – *Naturwissenschaft* – nunca atingem a objetividade científica absoluta. Ainda assim, dado seu status institucional, a pesquisa didático-histórica tem a responsabilidade de estabelecer como meta a máxima aproximação do

constante da maior proximidade possível com o objeto, mesmo sabendo que, por definição, ele nunca será alcançado. Buscar distinguir observação de interpretação significa realizar uma observação mais refletida do que espontânea, para isso focada nos gestos, não nos sentidos. Para um exemplo concreto, a tentativa de separar observação de interpretação ocorre quando o pesquisador registra em campo que o professor chegou atrasado 10 minutos e 30 segundos, e não que ele chegou muito atrasado. O mesmo ocorre quando se registra o número de alunos fora da carteira e o que exatamente esses alunos faziam, em vez de registrar que a sala estava uma bagunça. Ou ainda, essa tentativa de separar observação de interpretação ocorre quando se registra que o professor afirmou que os populistas eram “demagogos” – e se pergunta ao final da aula para o professor o que exatamente essa palavra significa para ele naquele contexto –, em vez de registrar que o professor criticou o populismo.

O objetivo dessa tentativa de separação entre observação e interpretação foi garantir que a retomada do material elaborado e coletado pelo pesquisador em campo permitisse atribuir aos gestos um sentido diferente daquele que seria atribuído no calor do campo. Se o pesquisador registra que o professor chegou muito atrasado,

---

objeto, para não resvalar num ficcionismo incompatível com suas funções no interior de uma universidade pública.

que a sala estava uma bagunça ou que o professor criticou o populismo, não há a oportunidade de reinterpretar esses gestos de uma forma mais refletida. Em suma, buscar separar observação de interpretação significa evitar juízos de valor muito rígidos em campo, para permitir um papel importante à reflexão efetuada fora dele. Em outros casos, mais complexos do que os expressos nesses exemplos, essa separação é impossível. Então, observação e interpretação fundem-se em campo de forma indistinguível. Por isso, essas tentativas de separar observação de interpretação não garantem nenhuma objetividade à interpretação do pesquisador, mas expressam sua responsabilidade de aproximar-se constantemente de seu objeto.

O principal motivo dessa aproximação com o objeto é evitar que a pesquisa de campo didático-histórica fique refém da autoridade do pesquisador. O critério de validade desta pesquisa didático-histórica é a adequação de suas afirmações ao real [54]. Essa adequação se mede pela qualidade das "provas" apresentadas e pela reprodutibilidade de seus resultados por outros pesquisadores [55].

---

[54] Como escreveu Paul Willis, as "teorias devem ser julgadas, em última instância, pela adequação que representam em relação à compreensão do fenômeno que elas pretendem explicar – não em relação a si mesmas" (WILLIS, 1991, p. 236).

[55] Sobre o conceito de "prova", ver GINZBURG, 2002, p. 11-18.

Ainda que uma pesquisa de campo didático-histórica jamais possa ser reproduzida integralmente por outro pesquisador – as salas de aula jamais serão as mesmas nos anos seguintes –, outros contextos sempre podem ser submetidos aos mesmos métodos e questões de pesquisa. As divergências entre duas pesquisas didático-históricas podem identificar equívocos de um dos dois pesquisadores, mudanças na cultura histórica no período compreendido entre as duas pesquisas ou expressões diferentes da cultura histórica. Essas expressões podem variar de um contexto para outro porque a pesquisa de campo didático-histórica gera uma interpretação não-totalizante da cultura-histórica. Esta pesquisa não interpreta as representações dos professores, mas representações de professores. Por isso, ela pode restringir-se a observar intensamente um pequeno número de professores. Os resultados apresentados nos próximos capítulos desta tese não dizem respeito a todos os professores de História, mas certamente não se encerram sobre os poucos professores observados nesta pesquisa. Os métodos da pesquisa didático-histórica visam atribuir seus resultados a um número significativo de professores de História, muito superior ao número de atores de campo observados. O quão significativo é esse número só pode ser afirmado pela reprodutibilidade dos métodos e das questões desta pesquisa em outros contextos.

A reprodutibilidade da pesquisa de campo didático-histórica também é necessária para evitar outro problema. Como esta

pesquisa possui o limite deontológico de não divulgar quem são os atores de campo, eles poderiam ser simplesmente inventados pelo pesquisador. A ética de não divulgar os nomes dos professores, alunos e escolas pesquisados cria um problema também ético. Ou a pesquisa didático-histórica muda no sentido de permitir a divulgação dos atores de campo – o que seria uma longa e significativa mudança tanto para a cultura escolar quanto para a cultura universitária –, ou a única forma de evitar a sua invenção continuará sendo a reprodutibilidade da pesquisa [56].

As definições de Didática da História e de pesquisa de campo didático-histórica efetuadas neste capítulo foram caracterizadas pela presença de autores francófonos – sobretudo franceses – e alemães e pela ausência de muitos dos autores brasileiros, ingleses, estadunidenses, portugueses, espanhóis, argentinos, poloneses e coreanos lidos por este pesquisador [57]. Apesar de reconhecer a

---

[56] A invenção de contextos de campo fictícios para legitimar teses de pesquisadores escudados na ética da não divulgação dos indivíduos pesquisados é um dos problemas da história da ciência. Para um exemplo de um cientista acusado de fraude, o psicólogo britânico Cyril Burt, ver KAMIN, Leon J. Science and Politics of IQ. Potomac: Lawrence Erlbaum, 1974.

[57] Sobre os conceitos de “presença” e “ausência”, ver LEFEBVRE, 1983, p. 94-97.

importância da obra desses autores, é necessário a uma tese a seleção das tradições com as quais deseja dialogar prioritariamente.

A escolha da tradição francófona é um imperativo da Didática da História no Brasil. Tanto nossa História escolar quanto nossa "História dos historiadores" são profundamente marcadas pela presença de autores franceses. A "História dos historiadores" no Brasil tem como característica importante o culto à "Escola dos Annales", que também está presente na História escolar (CARDOSO, 2003, p. 102-103; CARDOSO, 2007, p. 216-217). Compreender a História escolar no Brasil passa obrigatoriamente por compreender a "História dos historiadores", a História escolar e a Didática da História francesas.

A escolha da tradição alemã se deve ao fato de ela ser hoje a produção mais sistemática sobre Didática da História em todo o mundo. Isso se explica pelo passado recente da Alemanha: a necessidade de exorcizar o fantasma do nazismo e a dificuldade de fazê-lo diante de todos os limites criados pela impossibilidade de revisionismo (HEIMBERG, 2002, p. 16; DEMANTOWSKY, 2006). Isso trouxe à Didática da História alemã investimentos significativos em pesquisa que contribuíram à sua sofisticação.

Mas o recorte aos autores francófonos e alemães ainda é insuficiente, pois eles são muito numerosos. Por isso, esta tese procura dialogar principalmente com os autores francófonos reunidos pelo *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et*

de l'histoire – anteriormente conhecido como *JED*, *Journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographie* – e pela revista *Le Cartable de Clio* e com os autores alemães reunidos pelo *Handbuch der Geschichtsdidaktik* e pela *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Esses autores não possuem todos o mesmo ponto de vista nem trabalham todos com os mesmos conceitos, mas o fato de se reunirem em grupos de diálogo permite também a este pesquisador a tentativa de dialogar com eles. Como esses autores não tratam de todos os problemas que interessaram a esta tese, foram lidos também autores indicados por eles – pessoalmente ou por meio de notas de rodapé.

2. Cidadania é preciso, cidadania é impreciso

Para definir "formação de cidadãos" – *éducation à la citoyenneté* –, François Audigier inicia um de seus textos definindo o conceito de cidadania como *flou* (AUDIGIER, 1999, p. 55). Essa palavra francesa, que poderia ser traduzida literalmente como "impreciso", "vago" ou "indefinido", também significa "de contorno adocicado, agradável aos sentidos". É provavelmente esse segundo sentido que Audigier utiliza para concluir que o conceito de cidadania incita à prudência, mas é ao mesmo tempo "tranqüilizador" – *rassurant*. Esse conceito incita à prudência porque nos obriga a buscar constantemente sua definição a cada novo contexto em que nos inserimos. Nunca podemos ter certeza de que falamos da mesma "cidadania" com um interlocutor só porque utilizamos o mesmo termo. A palavra cidadania é uma só, mas representa os múltiplos significados que a constituíram desde a Antiguidade. Atualmente, pessoas e grupos de ideologias as mais diversas e inconciliáveis se dizem defensores ou valorizadores da cidadania. Mas essa indefinição *a priori* da cidadania também é tranqüilizadora, segundo Audigier, porque um conceito que descreve relações humanas precisa ser impreciso, dinâmico e polissêmico. As definições hegemônicas de cidadania sempre se constituem dos conflitos políticos próprios de cada tempo e espaço. Como esses conflitos se transformam historicamente, a definição de cidadania se transforma no mesmo

processo. Segundo a tradição da Filosofia da Educação inglesa, “cidadania” pode ser entendido como um “conceito essencialmente contestado” – *essentially contested concept* –, “que está em disputa e que não possui uma definição neutra ou consensual” (WINCH; GINGELL, 1999, p. 88). A palavra “cidadania” pode ser entendida ainda como uma categoria que abriga múltiplos conceitos. De acordo com François Audigier, os vários conceitos de cidadania têm como “elemento central” – *noyau dur* – o fato de se referirem ao “espaço público” e a uma “coletividade política (...) que vive sobre um território e que tem o poder de definir a lei, ou seja, as regras da vida coletiva, as liberdades de cada um, os modos de resolução de conflitos” (AUDIGIER, 1999, p. 57). Como as definições de “espaço público” e de “coletividade política” podem variar muito, o conceito de cidadania varia na mesma medida.

Para o pensamento grego antigo, havia claras diferenças entre a vida privada – o espaço da casa e da família – e a *βίος πολιτικός* – uma espécie de “segunda vida” relativa à pólis –, que chamaríamos de vida pública. Cada cidadão pertencia a “duas ordens de existência”, relativas ao que lhe era “próprio” – *ιδίων* – e ao que lhe era “comum” – *κοινόν*. Hannah Arendt afirma que essa diferença estabelecida no pensamento grego antigo não era apenas um ideal, mas uma constatação empírica. A fundação da pólis foi precedida pela “destruição de todas as unidades organizadas à base de parentesco”, que fez do regime de *gens* e do regime da cidade duas

formas antagônicas de governo (ARENDT, 2005, p. 33). Segundo esse pensamento (ARENDT, 2005, p. 36), a casa era o espaço do "ordenar" e, a pólis, o espaço do "persuadir":

> forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da pólis, característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era freqüentemente comparado à organização doméstica.

No mundo moderno, o surgimento dos Estados nacionais trouxe a ascendência da esfera do social, que não é nem privada nem pública no sentido estrito desses termos. Os limites entre o espaço público e o espaço privado ficaram bastante tênues, pois na Modernidade "a única coisa que as pessoas têm em comum são seus interesses privados". A transformação da preocupação individual com a propriedade privada em uma preocupação pública, pela constituição de uma nação compreendida como uma família gigantesca, criou uma indefinição que influi diretamente no significado da cidadania. Os cidadãos modernos criaram um Estado e um governo que são mera administração e substituíram o "governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém" (ARENDT, 2005, p. 37-38, 54-55, 78-79).

Na periferia do mundo moderno, como é o caso do Brasil, os limites entre público e privado são mais tênues ainda. Segundo

Sérgio Buarque de Holanda, não fomos governados historicamente pela “burocracia” à qual se refere Hannah Arendt. No Brasil, impera desde tempos remotos um tipo de “família patriarcal” rural que persistiu mesmo com o desenvolvimento da urbanização, pois esse desenvolvimento consistiu não apenas no crescimento das cidades, mas na atração de vastos espaços rurais para sua área de influência. O detentor de “posições públicas de responsabilidade” formado por tal ambiente não compreende facilmente “a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público”. Isso não o caracteriza como um “puro burocrata”, mas como um “funcionário patrimonial” que representa a gestão política como assunto de seu interesse particular (HOLANDA, 1975, p. 105-106):

> as funções, os empregos e os benefícios que deles aufere, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos.

Desde que Sérgio Buarque realizou essa análise, em 1936, o Brasil já passou por alguns projetos de modernização mais ou menos bem sucedidos, que visaram substituir os funcionários patrimoniais por burocratas. Porém, é fácil perceber que ainda hoje a “cordialidade” se mantém como um “traço definido do caráter brasileiro”, que reforça a indiferenciação entre público e privado.

O conceito de coletividade política, outro elemento central da cidadania na definição de Audigier, está relacionado a pelo menos duas grandes tradições: o universalismo francês e o comunitarismo anglo-saxão. A tradição francesa é pautada nas idéias de consenso e de interesse geral, enquanto a tradição anglo-saxã é pautada em relações políticas inspiradas na concepção liberal de mercado. Segundo o universalismo francês, não deve haver intermediários na relação do cidadão com o Estado nacional, que é a única instituição responsável pela mediação de conflitos. A tradição francesa não reconhece que seus cidadãos sejam representados por comunidades, o que faz do Estado nacional a única coletividade política legítima. Contrariamente, a tradição anglo-saxã depende da existência de comunidades – locais, religiosas, étnicas etc. – como coletividades políticas, por meio das quais os cidadãos se relacionam entre si e com o Estado federativo. Um cidadão de um país anglo-saxão que não pertença a comunidade alguma tem dificuldades para participar da política, já que as reivindicações em seu contexto visam um suposto equilíbrio de interesses comunitários, e não um suposto interesse geral de todos os cidadãos – como ocorre na tradição francesa. Para um cidadão francês, pertencer ou não a uma comunidade é irrelevante diante do Estado, que tem o dever de abstrair todas as diferenças entre os cidadãos [58]. Essa discrepância entre as tradições

---

[58] TUTIAUX-GUILLON, Nicole. L'éducation civique dans l'enseignement

francesa e anglo-saxã já foi também definida como a diferença entre o “individualismo” e o “holismo” (DUMONT, 1983, p. 11-12). Segundo Louis Dumont, a origem dessa diferença está associada à história das sociedades francesa e germânica durante o Iluminismo. A expansão francesa posterior à Revolução de 1789 contribuiu para a criação de um “sociocentrismo”: os franceses desse momento não se entendiam integrantes de uma “cultura particular”, mas da “civilização” ou da “cultura universal”. Já os germânicos do mesmo período entendiam-se parte de uma “comunidade” – *Gemeinschaft* – com uma cultura específica que a diferenciava das outras [59]. Para Dumont, os franceses se viam como seres humanos “acidentalmente” franceses – *I am a man by nature, and Frenchman by accident* –, enquanto os germânicos acreditavam constituir-se seres humanos por meio de sua cultura – *I am essentially a German, and I am a man through my*

---

secondaire. Institut Universitaire de Formation de Maîtres Nord-Pas de Calais – Centre de Villeneuve d’Ascq. Cours PLC 1 histoire-géo (Première année de formation de professeurs d’histoire-geo de lycée et collège, pour la préparation au CAPES – *Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second Degré*). 15/12/2006.

[59] Essa concepção germânica de *Gemeinschaft* sobreviveu na língua alemã pela forma como se nomeiam alguns países até hoje. Por exemplo, a Alemanha é *Deutschland* – a “terra dos alemães” – e a França é *Frankreich* – o “reino dos francos”.

being a German (DUMONT, 1994, p. 3 e 19). Em função desse histórico, a tradição francesa definiu o cidadão como individualmente disperso numa "sociedade" – *Gesellschaft* –, enquanto a tradição germânica definiu o cidadão como holisticamente vinculado a uma "comunidade" – *Gemeinschaft*. Ao longo do século XX, essas duas tradições se influenciaram mutuamente. Elas persistem hoje como ideais, mas não existem mais de forma ortodoxa na prática política, mesmo na França e na Alemanha (BIZEUL, 2006, p. 14). A presença do multiculturalismo na política francesa, ampliado pelas tentativas de resolução de conflitos com os imigrantes de suas ex-colônias africanas, tende a considerar cada vez mais o conceito anglo-saxão de comunidade no exercício da cidadania. A recente ruptura com o "direito de sangue" – *jus sanguinis* – na Alemanha, pela lei de 1999 que permite a alguns filhos de imigrantes o acesso à cidadania alemã, indica uma transição da vertente culturalista ao universalismo francês (KASTORYANO, 2001, p. 3).

Além de sofrer a influência das tradições francesa e anglo-saxã, as definições de coletividade política também são afetadas pelos diferentes sentidos atribuídos historicamente à palavra cidadania. Essa palavra pode significar a relação de um indivíduo com a cidade onde mora – no sentido latino clássico, que associava a palavra *civitas* à concepção grega de *πόλις* – ou significar o fato de esse mesmo indivíduo ser membro de um Estado mais amplo do que sua cidade. Esse segundo sentido expressa os direitos e deveres civis,

políticos e sociais ligados a uma teoria política particular, criada historicamente pelo republicanismo na Modernidade. A palavra cidadania pode ainda ser empregada como sinônimo de nacionalidade, denotando um mero estatuto jurídico.

Apesar de essa polissemia ser verificada em várias línguas, o termo cidadania remete primordialmente a um desses sentidos, dependendo das tradições específicas nas quais a língua em questão está imersa. Em francês, a palavra *citoyenneté* remete especialmente à relação dos indivíduos com o Estado nacional, conforme a tradição exposta anteriormente. Em alemão, a tradução mais comum para cidadania – *Staatsbürgerschaft* – é constantemente utilizada com o sentido de nacionalidade – *Staatsangerörigkeit* (BIZEUL, 2006, p. 1). Essa confusão da cidadania com a nacionalidade pode ser explicada pela tradição germânica do direito de sangue para atribuição da nacionalidade, que dificulta aos germanófonos a compreensão das diferenças entre os dois termos. As diferenças entre *citoyenneté* e *nationalité* são muito mais claras do que as diferenças entre *Staatsbürgerschaft* e *Staatsangerörigkeit*. Assim como a palavra inglesa *citizenship*, a palavra portuguesa cidadania remete igualmente aos três significados citados no parágrafo anterior, o que dificulta ainda mais a definição de coletividade política nessas duas línguas.

No Brasil, as definições francesa e anglo-saxã de coletividade política, fundem-se de uma maneira irreconhecível desde o século

XIX. O parlamentarismo imperial brasileiro já hesitava entre o modelo francês e o modelo inglês (FAORO, 2000, p. 385-400). Mas a confusão entre esses dois modelos atingiu seu auge com a proclamação da República brasileira, que teve a história de nossa bandeira nacional como seu ícone. A bandeira hasteada em 15 de novembro de 1889 era uma imitação da bandeira estadunidense, que substituía suas listras vermelhas e brancas por verdes e amarelas, numa clara referência ao projeto anglo-saxão de coletividade política. Quatro dias depois, essa bandeira foi substituída pela atual, que mantém a estrutura da bandeira do Império com o acréscimo de um lema extraído do positivismo francês: “Ordem e progresso” (CARVALHO, 1990, p. 110-121). Essa indecisão quanto ao estandarte a adotar para nossa República, que substituiu simbolicamente a influência estadunidense pela francesa, é expressiva da pluralidade de projetos que constituíram a República brasileira. Na arrepsia entre o projeto estadunidense e o projeto francês, o Brasil se transformou numa República que não é nem federativa como a estadunidense, por não atribuir uma considerável autonomia legislativa aos estados, nem nacional como a francesa, por não centralizar aspectos fundamentais da constituição da nacionalidade – como a execução da educação básica.

As múltiplas concepções brasileiras de coletividade política, aliadas à tradição patrimonial que confunde espaço público e privado, faz da cidadania um conceito difícil de ser definido. A cidadania no

Brasil pode significar tanto o envolvimento de um indivíduo com questões locais de convivência, como na tradição anglo-saxã, quanto sua militância em questões políticas mais amplas, como na tradição francesa. Não raro, a cidadania é ainda confundida com a nacionalidade, tornando-se sinônimo de uma adesão cega a projetos governamentais ufanistas. Há ainda um quarto sentido atribuído à palavra cidadania no Brasil, associado à participação voluntária em projetos assistencialistas típicos de organizações não governamentais. Esse voluntariado muitas vezes ocupa o lugar que deveria ser de funcionários públicos concursados e estáveis, e freqüentemente concebe os demais cidadãos não como iguais, mas como necessitados. Definir essas ações voluntárias como exercício de cidadania parece mais um dos paradoxos da sociedade brasileira.

Apesar dos paralelos estabelecidos até este ponto com a cidadania na Antiguidade, a democracia antiga é representada nesta tese como mito de origem da democracia moderna, e não como quintessência da cidadania. Os opositores do Antigo Regime emprestaram da Antiguidade greco-romana os termos democracia e cidadania para legitimar os regimes políticos criados por eles no século XVIII, mas isso não significa que esses regimes sejam herdeiros de fato dos regimes antigos. A idéia de que a cidadania surgiu na Antiguidade e renasceu no mundo Moderno não passa de um discurso criado para legitimar os regimes políticos da Modernidade. Os autores desses novos regimes não desejavam

apoiar-se na tradição política imediatamente anterior, pois acreditavam romper com ela. Por isso, foi necessário inventar vínculos com regimes desaparecidos há séculos, para evitar reconhecer que o que se propunha era, em parte, absolutamente novo, em parte, herdeiro do próprio Antigo Regime. Características centrais da democracia moderna, como a existência do sufrágio e de um Poder Judiciário profissional e repleto de privilégios, não passam de resquícios do Antigo Regime sem qualquer relação com a Antiguidade.

Segundo Pierre Vidal-Naquet, a "geração que fez a Revolução francesa sabia pouco de latim e ainda menos de grego", mas isso não a impediu de reivindicar-se herdeira de Esparta, de Roma e de Atenas (VIDAL-NAQUET, 2000, p. 14). Essa pretensa herança variou com a transformação histórica dos interesses políticos modernos. Vidal-Naquet nos lembra que Atenas foi representada sucessivamente como liberal, democrática e republicana. "Ela chegou até a fazer, com Louis Ménard, uma incursão no socialismo. Gustave Glotz falou a respeito de Péricles sobre um socialismo de Estado" (VIDAL-NAQUET, 2000, p. 15-16). Para compreender o sentido contemporâneo de cidadania e democracia é necessário questionar a idéia de que esses conceitos surgiram na Antiguidade e retornaram ao Ocidente após um suposto hiato da Idade Média.

Apesar de utilizarmos as palavras democracia e cidadania em referência a regimes antigos e modernos, as diferenças entre eles são

bastante significativas. A começar pelo sentido da ação política. A democracia antiga visava o “autocontrole” dos cidadãos, diante do qual a “apatia política” era impensável. Aristóteles afirmou na *Constituição de Atenas* que, no início do século VI a. C., havia uma lei que destituía dos direitos políticos os cidadãos que não tomassem partido de uma guerra civil ocorrida em sua pólis. Péricles considerava um inútil “aquele que não participa da vida de cidadão” (FINLEY, 1988, p. 41-42). Na democracia moderna, ao contrário, a “apatia política” não é apenas aceitável, mas condição de sobrevivência do regime. Um “cientista político” contemporâneo, Wyndraeth H. Morris-Jones, escreveu que a apatia política é um “sinal de compreensão e tolerância da diversidade humana” e tem “benéfico efeito no espírito da vida política” porque é uma “força de oposição relativamente eficiente para os fanáticos que constituem o verdadeiro perigo para a democracia” (FINLEY, 1988, p. 18) [60].

O “autocontrole” dos cidadãos atenienses era obtido por meio de dispositivos institucionais como o *graphé paranomon*, que punia o autor de uma proposta à Assembléia cujos resultados fossem considerados negativos pela maioria dos cidadãos (WOLLF, 1970;

---

[60] A própria suposição da existência de uma “ciência política” já é expressiva da diferença entre a cidadania antiga e a moderna, por representar a política como um método que pode ser dominado por especialistas, e não como uma construção imprevisível de todos os cidadãos.

SCHWARTZBERG, 2004, p. 319-320). A isegoria, o direito que todos os cidadãos possuíam à palavra na Assembléia, era regulado por esse dispositivo, que responsabilizava o cidadão por todas as propostas que apresentava. Ainda que aprovada pela Assembléia, uma proposta era sempre responsabilidade de seu autor. Quando um cidadão era acusado de realizar uma proposta mal-sucedida, um júri escolhido por sorteio poderia reverter o resultado da Assembléia e punir o autor da proposta. Na democracia moderna, agimos de forma radicalmente oposta. Os políticos profissionais que compõem nossas Assembléias não possuem qualquer responsabilidade sobre o resultado de suas propostas e ainda são protegidos pela imunidade parlamentar, que dificulta seu julgamento mesmo por crimes não relacionados à sua atuação no Poder Legislativo.

Uma outra diferença entre a cidadania antiga e a moderna refere-se ao fato de a primeira ser um fim em si e a segunda ser apenas um "método" para promover aquilo que autores como Seymour Martin Lipset, W. H. Morris-Jones e Joseph Schumpeter chamam de "a paz e a abertura" – o que quer que esse eufemismo signifique. Na Antiguidade, o exercício da cidadania era visto como a única forma "de ajudar o homem a alcançar uma meta moral na sociedade, a justiça e uma vida digna". Já os intelectuais contemporâneos, como Lipset, Morris-Jones e Schumpeter, são menos ambiciosos: "evitam metas ideais, conceitos como o de vida digna e enfatizam os meios, a eficiência do sistema político".

Schumpeter chega mesmo a definir a democracia moderna como isenta de responsabilidade cívica e de participação política, totalmente dissociada dos ideais de liberdade e igualdade (FINLEY, 1988, p. 19).

A principal diferença entre a democracia antiga e a moderna está relacionada à separação entre líderes e liderados existente na democracia moderna – e também no Antigo Regime. A eleição dos líderes na democracia ateniense não era feita por sufrágio, mas por sorteio, cuja regra impedia que uma mesma pessoa fosse sorteada mais de duas vezes ao longo de sua vida para compor um mesmo órgão político. Aristóteles definiu as eleições como aristocráticas, não democráticas: “elas introduzem o elemento da escolha reflexiva, da seleção das ‘melhores pessoas’, os *aristoi*, em vez do governo por todos” (FINLEY, 1988, p. 32). O sorteio permitia que praticamente todos os cidadãos atenienses ocupassem pelo menos um cargo político ao longo de suas vidas, o que igualava líderes e liderados. Mesmo líderes como Péricles, que tinham grande influência sobre a Assembléia, jamais tomavam decisões sem aprovação coletiva e podiam ter suas propostas recusadas a qualquer momento. Caso algum líder aparentasse desejar exercer o controle sobre a Assembléia, ela podia condená-lo a um exílio de até dez anos, por meio de um dispositivo institucional conhecido como ostracismo (FINLEY, 1988, p. 37-38). O sorteio dos cargos políticos, a concentração do poder na Assembléia, o ostracismo e outros

dispositivos políticos tinham o propósito de evitar a criação de uma elite política institucionalizada e auto-perpetuada, que foi constituída na Modernidade pelos políticos profissionais. Segundo Lipset, esses profissionais constituem, na democracia moderna, “uma elite política na luta para disputar os votos de um eleitorado em sua maior parte passivo”. Essa separação entre líderes e liderados, que afasta a democracia antiga da moderna e aproxima esta última do Antigo Regime, é vista por Lipset não como uma negação da democracia, mas como uma virtude desse regime (FINLEY, 1988, p. 25).

A diferença entre cidadania antiga e moderna que mais interessa a esta tese diz respeito ao processo de formação ou educação dos cidadãos. Os cidadãos gregos antigos passavam pela *παιδεία*, uma “formação” – *Formung* – no próprio contexto da ação política que dispensava uma instituição específica e era realizada nos diversos espaços da pólis. Mesmo realizada no interior de uma pólis específica, a *παιδεία* compreendia a formação numa cultura que ultrapassava as fronteiras da cidade e incorporava “a língua, a religião, os costumes e a história” comuns aos gregos (JAEGER, 1973, p. 1010). Já os cidadãos modernos passam por uma educação descontextualizada, a escolarização, criada na Modernidade para preparar os indivíduos fora do contexto político para o exercício futuro da cidadania. Definir a escola como um espaço “fora do contexto político” não significa afirmar que ela é uma entidade idealmente neutra, composta por profissionais isentos de ideologia.

Como toda instituição, a escola está inserida nos conflitos sociais e nas disputas políticas que caracterizam seu tempo e seu espaço. Ela é resultado da somatória das posturas políticas dos profissionais que a integram e sofre o impacto das políticas públicas de sua época. Porém, no interior da escola, a relação professor-aluno não é política, por não ser uma relação entre iguais. A política, segundo Hannah Arendt, é a reunião de iguais que assumem o esforço da persuasão e correm o risco do fracasso (ARENDT, 1972, p. 225). Por isso, essa autora afirma que:

> A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra "educação" soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força.

O sentido dado por Arendt à palavra educação nos permite concluir que os cidadãos modernos não são formados – *geformt* ou *gebildet* –, eles são educados – *unterrichtet* ou *geschult*. Definida assim, a formação ocorre no contexto da ação política, enquanto a educação ocorre previamente. Seria mais rigoroso então referir-se à "educação para a cidadania" – *éducation à la citoyenneté* –, como François Audigier, do que referir-se à "formação de cidadãos", como o título

desta tese, que indica a maneira pela qual essa idéia é comumente expressa no slogan em português.

Esta tese não questiona se a descontextualização operada pela escola é melhor ou pior do que a *παιδεία* antiga. Ela apenas constata que, historicamente, essa foi a maneira escolhida para a educação dos cidadãos na Modernidade. Muitos autores modernos, como John Stuart Mill, questionaram a descontextualização escolar e fizeram o elogio da *παιδεία*, sugerindo que ela é um modelo interessante também para nossa época (MILL, 1948, p. 197-198). Porém, é importante lembrar que a descontextualização foi criada por pelo menos dois motivos, ainda válidos. Em primeiro lugar, o cidadão moderno é suposto como um indivíduo letrado, que para tal necessita aprender a ler e a escrever antes de tornar-se cidadão. Isso significa mais do que decodificar os símbolos que formam as palavras; os cidadãos precisam compreender os diferentes gêneros de texto utilizados em sua sociedade e os múltiplos sentidos que eles podem adquirir em contextos disciplinares diferentes. Para que os cidadãos modernos exerçam a política como espaço da igualdade, é inevitável que eles passem por uma longa educação escolar anterior ao exercício da cidadania, capaz de habilitá-los a compreender todos esses conteúdos. Outro fator responsável pela histórica descontextualização da escola é a busca da igualdade política numa sociedade que possui um conceito de cidadania muito mais amplo do que o antigo – que excluía as mulheres, os escravos e os estrangeiros

– e que é marcada por profundas diferenças sociais. O intuito de uniformizar alunas e alunos dos mais diversos estratos sociais é projetar para sua futura vida pública essa igualdade constituída artificialmente no interior da escola. A escola é, nesse sentido, uma instituição pré-política com claros objetivos políticos.

Os objetivos políticos da escola sofreram grandes transformações ao longo do tempo, que tiveram um impacto significativo sobre o sentido da formação para a cidadania. Na origem da escola, no final do século XIX, o papel da "educação cívica" era a "formação do bom cidadão" – *formazione del buon cittadino*. A função dessa educação era "levar os alunos a conhecer a família, a cidade, (...) a paróquia" e todas as demais instituições relacionadas ao Estado e à vida em sociedade. Os programas escolares de então orientavam os professores a "mover-se na mais serena objetividade, evitando todas as insinuações, alusões e explicações que possam fomentar a divisão de partidos ou fazer crer às crianças que se deseja introduzir a política na escola". Os mesmos programas advertiam os professores a "não se contentar em instruir os alunos sobre os direitos civis e políticos, mas também prepará-los ao correto exercício dos mesmos direitos, criando neles a virtude cidadã e formando-os ao verdadeiro civismo" (GILARDONI, 2001, p. 178). A "educação para a cidadania" do século XX pretendeu romper com o moralismo da "educação cívica" do século XIX, mas herdou dela o intuito de intervir efetivamente junto aos alunos para torná-los cidadãos.

A diferença mais visível entre a “educação cívica” e a “educação para a cidadania” reside no fato de a primeira caracterizar-se historicamente como uma disciplina escolar, enquanto a segunda pretende atingir os alunos não apenas por meio de uma disciplina, mas pela atuação conjunta de várias delas. A educação para cidadania “engloba conteúdos relevantes de diversos campos: institucional – pelo estudo de instituições governamentais e administrativas –, jurídico – estudando os direitos e deveres das pessoas e dos cidadãos –, ambiental, patrimonial...” (CRÉMIEUX, 2001, p. 169).

O surgimento da preocupação com a “educação para a cidadania” – *politische Bildung* – pode ser um resultado da própria transformação histórica da “educação cívica” – *Bürgerkunde*. Um exemplo pontual, a comparação de um “manual de educação cívica” – *kleine Bürgerkunde* – alemão ocidental de 1960 com um manual publicado no mesmo país em 1980, permite explicitar um dos aspectos dessa transformação. Suas diferenças indicam a busca de uma pluralidade de pensamento que caracterizará a educação para a cidadania no final do século XX. No manual de 1960, a própria contracapa já expressa o clima de doutrinação típico da guerra fria: um mapa representa a “República Federal da Alemanha” – *Bundesrepublik Deutschland* – e a “Zona Soviética” – *Sowjetzone* –, apesar de esse país chamar-se República Democrática da Alemanha desde 1949. O conteúdo desse manual expressa o moralismo típico

da educação cívica, ao apresentar a família, a cidade e a igreja como instituições-chave da vida em sociedade. A apresentação da “vida econômica” – *Wirtschaftsleben* – como instituição com o mesmo status da família e da cidade expressa a necessidade de afirmação ideológica própria da guerra fria. A dedicação de toda essa parte do manual à naturalização da economia de mercado demonstra a impossibilidade de empatia com outras formas de pensamento que não fossem a dominante (BORNSCHEIN, 1960, p. 9-20, 35-47, 94-116). Se do lado capitalista havia esse clima de ignorância dos pensamentos divergentes, por falta de referências a eles, do lado comunista reinava a intolerância aos pensamentos divergentes, apesar de sua existência ser reconhecida (STREWE, 2005, p. 126-127, 137-138). O citado manual alemão ocidental de 1980 abandona o discurso unívoco sobre a educação cívica e apresenta-se como uma coletânea de textos de vários autores com visões divergentes sobre a democracia, reunidos sob os títulos “Democracia clássica”, “Democracia liberal”, “Democracia socialista”, “Democracia autoritária” – *Autoritäre Demokratie* – e “Democracia controlada” – *Gelenkte Democratie* (HÖFER, 1980, p. 99-308). Apesar de publicado em plena guerra fria, esse manual concilia pensamentos divergentes de múltiplas ideologias, expressando a pluralidade desejada pela educação para a cidadania.

A transição da “educação cívica” à “educação para a cidadania”, realizada ao longo do século XX, também consistiu na transição do

conceito de “moral” – *Moralität* – para o conceito de “moralidade” – *Sittlichkeit* –, que inclui tanto preocupações morais quanto éticas (ROTHE, 1987, p. 107-127). Tanto a palavra moral – do latim *mores* – quanto a palavra ética – do grego *έθος* –, referem-se “aos costumes, às maneiras ou regras de vida coletiva” – *aux mœurs, aux manières ou aux règles de vivre ensemble*. A ética refere-se ao “conjunto das obrigações que o indivíduo se impõe para atingir a felicidade, a salvação ou uma existência de êxito”, enquanto a moral diz respeito às “obrigações categóricas que o indivíduo se impõe quando as máximas da sua ação são universalizáveis”. O conceito de ética contempla tanto o “ponto de vista subjetivo”, do indivíduo que interage com os outros, quanto o “ponto de vista intersubjetivo”, dos outros que interagem com ele. O conceito de *Sittlichkeit*, que pode ser traduzido para a língua portuguesa como “moralidade” ou “vida ética”, “reúne todas as formas de obrigação, incluindo as normas técnicas, éticas, morais e deveres cívicos”. Ao pautar-se nesse conceito, a “educação para a cidadania” visa tanto a “satisfação pessoal” – *épanouissement personnel* – dos alunos, de um ponto de vista subjetivo, quanto o “desenvolvimento de um cidadão do mundo”, de um ponto de vista universal (LELEUX, 2002, p. 243-244).

A educação para a cidadania seria uma característica das sociedades democrático-liberais contemporâneas, que se opõe à educação moral praticada até meados do século XX pela catequese, pelo civismo republicano, pelos fascismos e pelos comunismos. Esses

pretenderiam educar “paladinos” de sua própria causa, enquanto a educação democrática pretenderia ser “‘uma educação para uma civilização em mudança’, no sentido de que, a ela não podemos dar fins absolutos, pois não sabemos se o futuro apresentará as mesmas necessidades de hoje” (CASTRO, 1952, p. 52). Essa suposta relatividade da educação do cidadão democrático, à qual se referia Amélia Americano de Castro há mais de meio século, é chamada hoje por Lawrence Kohlberg de pós-convencionalidade – *postconvencionnalité*. Ela seria uma “etapa suplementar no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades que não se contentam mais em admitir – *acter* – ou mesmo sacralizar as convenções, mas a elas aderem ou não livremente” (LELEUX, 2002, p. 244). A exeqüibilidade dessa perspectiva, no contexto da cultura histórica expressa no cotidiano das escolas paulistas e francesas estudadas nesta pesquisa, será discutida nos próximos capítulos desta tese.

3. Formar cidadãos...

Conforme exposto no capítulo anterior, e ao contrário do que preconiza o slogan "a escola deve formar cidadãos críticos e participativos", os cidadãos modernos não são formados. Em nossa sociedade, os futuros cidadãos são educados na escola, uma instituição pré-política. Os alunos ainda não são cidadãos, pois não votam, não podem concorrer a cargos políticos, não pagam impostos e não são responsabilizados criminalmente. A educação para a cidadania não visa prepará-los para a política como conhecemos hoje, mas para um imprevisível exercício futuro da política.

Essa imprevisibilidade gera muitas opções para a escola, que criou historicamente várias maneiras de preparar os alunos para o futuro político. Uma delas, denominada prefiguração, consiste na reprodução da realidade política externa no interior da escola [61]. Essa foi a opção, por exemplo, dos Ginásios Vocacionais paulistas – 1962-1968 –, nos quais (AZANHA, 2004, p. 341):

> a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intra-muros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. (...) os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização

---

[61] Sobre o conceito de prefiguração – *prefiguration* –, fundado na máxima "para incorporar certos valores, esses devem ser praticados desde cedo", ver WINCH; GINGELL, 1999, p. 182.

> do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

Constava dessa prática pedagógica, por exemplo, a realização de assembléias gerais de professores e alunos para votar o Regimento Interno da escola. Num desses ginásios, a Escola Vocacional Luís Antônio Machado – também conhecido como Ginásio Vocacional do Pacaembu –, alunos, professores, funcionários e diretores tinham "voz e voto de peso iguais" nas assembléias, para tratarem "da disciplina e do modo dos alunos se portarem no ginásio" (RIBEIRO, 1968, p. 11-12).

Outra forma de preparar os alunos para o futuro político implica decretar a preponderância do "saber como" – *know how* – sobre o "saber que" – *know that* [62]. Essa preponderância por decreto supõe a educação como o ato de "desenvolver 'competências' ou 'capacidades'" sem "um necessário compromisso ético para além da eficácia". Nessa perspectiva, educar um orador "competente", por exemplo, significa educá-lo para persuadir sua sociedade tanto a aceitar uma "lei justa" quanto a aceitar uma "lei injusta" (CARVALHO, 2004, p. 329). Alguém capaz de persuadir à injustiça pode ser

---

[62] Sobre a diferença entre "saber como" – *know how* – e "saber que" – *know that* –, ver AZANHA, 2006, p. 144-145.

competente, mas não é educado, o que faz da expressão “educação por competências” um paradoxo.

Ao focar na eficácia e deixar os conteúdos conceituais e a ética em segundo plano, a educação por competências parece querer separar-se da ideologia, assim como a “educação cívica” do século XIX. Conforme exposto no capítulo anterior, os programas de educação cívica orientavam os professores a “mover-se na mais serena objetividade”. Os defensores da educação por competências parecem desejar atingir essa objetividade, ao acreditar que é possível “aprender a ser” sem definir o quê ser. Como nenhum ser humano é capaz de abandonar sua ideologia, um professor não consegue ensinar a ser sem ensinar a ser algo específico.

A educação por competências é a antítese das propostas do século XX que definiam o socialismo como o futuro da humanidade e desejavam educar os alunos às práticas políticas socialistas [63]. Não é mera coincidência a educação por competências surgir após o fim do socialismo soviético, reforçando a afirmação de que um aluno não precisa de orientações sobre o quê ser no futuro. Ela parece uma

---

[63] As propostas educacionais que visavam formar “paladinos do socialismo” tiveram como referência fundamental a obra *The new education in the Soviet Republic*, de Albert Petrovic Pinkevitch (1884-1939). Essa obra, traduzida em 1929 pela Columbia University, influenciou muitos educadores socialistas ao longo do século XX.

reedição do liberalismo individualista, que define a educação pública como uma intolerável intromissão do Estado no direito das famílias de educar seus filhos segundo suas próprias convicções. Se definir o futuro de antemão e impor esse futuro aos alunos pode ser um problema, também o é deixá-los à sua própria sorte para "aprender a ser" qualquer coisa. O equívoco comum a essas duas concepções antagônicas é o foco no futuro, quando a educação diz respeito sobretudo ao passado e ao presente, ao que já conhecemos sobre o "mundo" [64].

Outra opção de preparar os alunos para o futuro político, própria do "programa institucional" da escola, consiste num ensino

---

[64] O conceito de "mundo" é aqui utilizado conforme o define Hannah Arendt, que o diferencia do conceito de "vida". Segundo essa autora, os pais "não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração" (ARENDT, 2005, p. 235).

como “iniciação” em “tradições herdadas” que servirão como base para esse futuro [65]. Segundo tal opção, educar para uma cidadania

---

[65] O conceito de “programa institucional” – *programme institutionnel* – é utilizado aqui conforme o define François Dubet, como “uma forma específica de trabalho sobre o outro”, ligada a uma “tradição teórica segundo a qual a socialização se faz por uma interiorização do social, por uma interiorização da cultura que institui os atores sociais como tais”. Segundo Dubet, “o programa institucional pode ser definido como o processo social que transforma os valores e os princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional específico e organizado” (DUBET, 2002, p. 24). O conceito de “iniciação” em “tradições herdadas” – *initiation into inherited traditions* – é utilizado nesta tese conforme a definição de Richard Peters: “A ‘educação’ envolve processos que transmitem intencional, inteligível e voluntariamente o que é valioso (numa dada sociedade), criando no aluno o desejo de realizá-lo (...) A mente – *mind* – (...) é o produto da iniciação em tradições públicas guardadas numa linguagem pública, que nossos remotos ancestrais desenvolveram ao longo de séculos. (...) Ter uma mente – *mind* – não significa desfrutar de um arquivo particular de imagens – *private picture-show* – nem exercitar algum órgão interno sem substância – *some inner diaphanous organ* –; significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas essas tradições herdadas. ‘Educação’ define o processo pelo qual os indivíduos são iniciados nessas tradições” (PETERS, 1965, p. 102-103). Após dominar a cena da Filosofia da Educação inglesa por duas décadas, esse conceito de “educação” de Peters foi constantemente substituído por

que será exercida num futuro imprevisível consiste em ensinar aos alunos o que a humanidade já criou de melhor e de pior, para que eles possam utilizar esse melhor para enfrentar os problemas criados por esse pior. Nessa lógica, não compete à educação para a cidadania delimitar o que os alunos devem fazer obrigatoriamente no futuro político, como parecia desejar a educação socialista do século XX. Na mesma lógica, também não compete à educação para a cidadania afirmar que os alunos são livres para fazer qualquer coisa e que os atuais cidadãos não irão auxiliá-los nessa tarefa por medo de doutriná-los, como parecem acreditar os defensores da educação por competências. Segundo a opção de preparar os alunos para o futuro político exposta neste parágrafo, educar significa assumir uma "responsabilidade coletiva pelo mundo" (ARENDT, 1972, p. 239). Por conseqüência, educar para a cidadania significa ensinar aos alunos que eles ingressarão num mundo político já existente. Esse mundo é repleto de problemas e caberá aos alunos enfrentar tais problemas no futuro, utilizando para isso o conteúdo das tradições herdadas por meio da escola.

As tradições herdadas são compostas tanto por "tradições inventadas" quanto por "costumes" criados dentro e fora da escola. As tradições são inventadas por práticas "de natureza ritual ou

---

conceitos "minimalistas" e "minimamente controversos" que, apesar de criticá-lo, não romperam com sua essência (WINCH, GINGELL, 1999, p. 74).

simbólica” que, para garantir “uma continuidade em relação ao passado”, “visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição” (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 9). A escola não é a única instituição que inventa e divulga as tradições, mas ela desempenhou historicamente um importante papel nesse sentido, especialmente durante o processo de constituição dos Estados nacionais. Já os “costumes”, longe de exibirem a permanência sugerida pela palavra “tradição”, constituem “um campo para a mudança e a disputa”, uma arena na qual interesses opostos apresentam reivindicações conflitantes (THOMPSON, 1998, p. 16-17). Essas tradições inventadas e costumes são preservados no interior da escola enquanto continuam a responder às razões de sua criação, e podem ser abandonados quando deixam de fazê-lo. Esse abandono nem sempre é imediato, pois não existe um controle institucional absoluto dos motivos que levam à eleição dos conteúdos ensinados pela escola (CHERVEL, 1990, p. 203-207). Por vezes, isso obriga os alunos a aprender conteúdos ou até mesmo disciplinas inteiras que não precisariam mais ser ensinados, até que esses conteúdos ou disciplinas sejam finalmente excluídos da escola.

No caso específico da História, uma de suas tradições herdadas mais importantes à educação para a cidadania é o conceito de empatia. Aprender a pensar empaticamente, conforme a tradição histórica, é importante ao exercício da cidadania porque permite a compreensão dos projetos de seus adversários políticos – tanto para

aceitá-los quanto para combatê-los com maior êxito. A palavra "empatia" – *Einfühlen* – designa "tanto a disposição e a habilidade dos seres humanos para tentar compreender a alteridade quanto as ações humanas que visam tornar claras as linhas de pensamento e as atitudes emotivas do outro" [66]. A "empatia histórica" – *historische Empathie* – significa a "capacidade de compreender os motivos das ações realizadas em outros momentos históricos e de compreender a produção de alternativas de ação típicas desses contextos" [67]. A aprendizagem dessa capacidade de "compreensão histórica do outro" – *historische Fremdverstehen* – recebe um grande enfoque na Didática da História atual, pois essa capacidade poderia estimular a existência de relações políticas estáveis e de uma "perspectiva pacífica de resolução de conflitos" – *Friedensfähigkeit*. A aprendizagem da empatia é também bastante valorizada atualmente por constituir uma importante forma de compreender as perspectivas dos imigrantes e suas "relações históricas" – *Beziehungsgeschichte* – com o país onde vivem (BARING, 2006, p. 45).

---

[66] *...die Bereitschaft und Fähigkeit eines Menschen, sich in einen anderen hineinzudenken und sich über dessen Handeln, seine Denkweisen und Gefühlshaltungen klar zu werden*.

[67] *...die erlernbare Fähigkeit des Perspektivenlernens und des Verstehens von Handlungsmotiven sowie der Gewinnung von Handlungsalternativen*.

A compreensão do outro pela empatia histórica possui dois limites claramente estabelecidos. O primeiro limite consiste em evitar um relativismo absoluto que "classifique o outro numa categoria estanque, isolada e única" – *den Fremden in den Kategorien des Eigenen wahrzunehmen* –, sem qualquer possibilidade de relação com aquele que o analisa. Ou seja, compreender a visão de mundo do outro não significa acreditar na impossibilidade de uma relação entre a dele e a sua. O segundo limite da compreensão da alteridade pela empatia histórica consiste em não subestimar a capacidade de compreensão do outro. Compreender a alteridade também não significa compreender a realidade do outro para além do que ele próprio é capaz de compreendê-la (BARING, 2006, p. 45).

A empatia é um conteúdo histórico ensinado pelos professores estudados nesta pesquisa, que visam auxiliar seus alunos a pensar como pessoas de outros períodos históricos. Merecem especial destaque as atividades realizadas com essa intenção pela Professora 1 – "Diários de Personagens do Egito Antigo" –, pelo Professor 6 – "Ficha de estado civil" – e pelo Professor 3 – "'Painéis' sobre a obra de Antonil".

Com a seqüência de atividades "Diários de Personagens do Egito Antigo", realizada nas turmas de 5ª série, a Professora 1 parecia visar que seus alunos se aproximassem da empatia histórica. Na apresentação que redigiu para essa seqüência, a Professora 1 a descreveu da seguinte forma:

> Este trabalho foi produzido pelos alunos da 5ª série, na disciplina História.
>
> Organizados em duplas e trios, consultaram textos expositivos sobre as características da vida de alguns grupos sociais do Egito Antigo (escribas, crianças agricultores, faraós, sacerdotes, mumificadores, mulheres e soldados).
>
> Cada dupla ou trio tinha como desafio conhecer sobre o cotidiano de um desses personagens e escrever um diário. Como era viver o cotidiano de um faraó ou de um mumificador?
>
> Os diários foram escritos, reescritos e finalizados, totalizando três versões.

Podemos acreditar que, nas representações da Professora 1, um dos objetivos dessa seqüência de atividades é a empatia histórica porque essa seqüência estimula os alunos a tentar compreender os motivos das ações dos egípcios antigos. Para escrever um diário simulando que se é um egípcio antigo, os alunos podem se colocar no lugar de pessoas que viveram na Antiguidade egípcia, procurando compreender suas linhas de pensamento e atitudes emotivas. A tentativa de se colocar no lugar de uma pessoa que viveu na Antigüidade é a essência desse trabalho, que pode ser observada nos trechos a seguir, elaborados pelos alunos:

Mumificadoras – ver **Apêndice A**

...Tivemos que remover os órgãos internos, e como foi nossa primeira “mumificação” tivemos um pouco de nojo. A “mumificação” foi assim: o corpo foi aberto e as vísceras foram removidas. O cérebro foi retirado pelo nariz. Fígado, intestino, estômago e pulmões foram guardados em uma jarra especial, o coração fica dentro do corpo (...) tudo isso é feito para que o defunto tenha uma aparência viva, as partes que ficaram afundadas foram preenchidas com chumaços de linho, o corpo é enrolado em camadas de linho, entre elas é preciso colocar alguns amuletos e uma máscara facial para proteger o morto na sua viagem a outro mundo (...) Ai, ainda bem que nós temos você para desabafar!!!! Não sabemos mais o que fazer... A vida está difícil, a única esperança é a mumificação, só que isso é muito chato...

Diário de um mumificador – ver **Apêndice B**

...Hoje será um dia cansativo pois vamos fazer a mumificação de um Faraó, porque esse é o nosso trabalho, infelizmente. Não gostamos muito disso, mas é disso que a gente vive, vamos contar um pouco de nosso dia-a-dia...

Diário de um Faraó – ver **Apêndice C**

Dia 4 de agosto

Diário:

Sou o Faraó e sou muito poderoso...

Meu Diário de Criança Egípcia – ver **Apêndice D**

Meus pais me adoram. O Egito é um país pobre, aqui não é todo mundo que sabe ler, não é todo mundo que sabe escrever, não é todo mundo que consegue pagar os impostos.

Agricultores do Egito – ver **Apêndice E**

Olá. Me chamo Tutankhamon e sou um agricultor de baixo poder. Nós agricultores usamos técnicas para recolher matéria-prima para ser utilizada na fabricação de objetos ou aperfeiçoamento de alimentos. Os produtos básicos da agricultura do Egito são os cereais como o trigo duro e a cevada...

Esses trechos nos permitem observar que a tentativa de se colocar no lugar de pessoas que viveram na Antiguidade egípcia não garante a compreensão de suas linhas de pensamento e atitudes emotivas, como deveria ocorrer numa atividade que parece visar a empatia. Pelo contrário, esse tipo de atividade apresenta o sério risco de inverter toda a intenção original e colocar o antigo egípcio no lugar do aluno, e não o contrário. A atividade foi elaborada com a intenção de utilizar um instrumento lúdico que faz parte do cotidiano de alunos

de 5ª série, o diário, provavelmente para tornar o estudo da História mais agradável a eles. Porém, é questionável se um instrumento contemporâneo permite a aproximação da realidade egípcia antiga, já que ambos possuem características bastante distintas.

Para existir, um diário precisa ser elaborado por um indivíduo alfabetizado que conceba o tempo de um dia como uma grandeza significativa em sua vida. Mas alguns dos “Personagens do Egito Antigo” selecionados para integrar essa seqüência de atividades, como os agricultores egípcios, eram analfabetos e jamais poderiam escrever um diário. Em relação aos conceitos de “indivíduo” e de “dia”, não é possível saber com certeza como eles eram definidos no Egito antigo, e caberia a uma reflexão histórica escolar questionar se os egípcios se concebiam como indivíduos e se eles entendiam o prazo de um dia como algo digno de nota. Não faz parte das intenções da Didática da História entrar na discussão historiográfica sobre se as pessoas da Antiguidade se entendiam como indivíduos ou se elas concebiam o tempo de um dia como algo significativo. Dar uma resposta definitiva sobre essas questões depende tanto das fontes quanto dos interesses ideológicos do historiador que chega a essa conclusão. Especialmente a primeira dessas questões está mais relacionada ao papel político que se deseja dar ao indivíduo hoje em nossa sociedade do que a qualquer referência que as fontes egípcias possam nos proporcionar. O importante de um ponto de vista didático-histórico não é concluir se um diário seria exeqüível e

significativo para um egípcio, mas colocar constantemente essa certeza dos alunos em questão. Essa seqüência de atividades faz exatamente o contrário; permite que um aluno naturalize a existência de indivíduos e sua concepção de tempo ao supor que elas existiam no Egito antigo exatamente como hoje. Se tempo e individualidade parecem idênticos no Brasil atual e na Antiguidade egípcia, os alunos podem concluir que essas variáveis não são históricas, mas imutáveis.

Podemos observar nos textos dos alunos transcritos anteriormente que, em vez de procurar compreender as linhas de pensamento e atitudes emotivas do egípcios antigos, os alunos demonstram rejeitá-las completamente. A repulsa pelo trabalho expressa nos textos “Mumificadoras” e “Diário de um mumificador” transcritos, que afirmam “tivemos um pouco de nojo” e “isso é muito chato”, são exemplos da recusa dos alunos em compreender que o outro pode pensar diferente. É muito improvável que os mumificadores do faraó registrassem “esse é o nosso trabalho, infelizmente”, como fizeram os alunos no trecho transcrito. O mais provável é que os mumificadores do faraó se sentissem honrados de seu trabalho. A presença de frases como essas no texto final dos alunos demonstram que essa seqüência de atividades teve como resultado o inverso do aparentemente desejado, ao permitir que os alunos imputassem a um egípcio antigo os pensamentos e atitudes deles próprios.

Transferir para um egípcio os pensamentos e atitudes de um aluno do século XXI não é ensinar um raciocínio histórico, mas reforçar a tendência vulgar ao anacronismo. Esse problema se expressa em detalhes muito simples, como a utilização do atual mês de agosto no texto “Diário de um Faraó”, a questões mais complexas, como a pressuposição de que existiam “crianças” e “países” durante a Antiguidade egípcia, no “Meu Diário de Criança Egípcia”. Assim como já indicado no caso dos conceitos de “tempo” e de “individualidade” intrínsecos ao conceito de “diário”, nesse caso a “infância” e os “países”, invenções históricas datadas, correm o mesmo risco de naturalização. Em vez de aprenderem que esses conceitos são históricos, essa seqüência de atividades pareceu reforçar a impressão vulgar de que eles são atávicos.

Além da antipatia pelo que se deveria compreender e dos anacronismos, essa seqüência de atividades ainda correu o risco de imputar aos “Personagens do Egito Antigo” uma capacidade de análise de sua situação social que é típica de textos escolares, mas não de relatos pessoais. Isso transparece claramente no texto “Agricultores do Egito”, no qual o personagem se diz “de baixo poder”. Num típico texto escolar descontextualizado e repleto de imagens sem sentido, no qual o aluno é instado a reproduzir o que está escrito em sua fonte de consulta, seria normal afirmar que um agricultor é “de baixo poder”. Mas é pouco provável que um agricultor dissesse isso dele mesmo. Provavelmente acostumado à lógica de

reprodução das fontes, esse aluno continuou a realizá-la mesmo diante de uma proposta diferente por parte da Professora 1. Essa professora parecia pretender que os alunos elaborassem textos narrativos, e não analíticos, mas a presença constante destes textos analíticos na cultura das aulas de História provavelmente levou os alunos a supervalorizar a capacidade de análise dos "Personagens do Egito Antigo".

Essa seqüência de atividades recorreu à simulação e à história do cotidiano na tentativa de facilitar a compreensão pelos alunos do contexto dos "Personagens do Egito Antigo". Porém, essa seqüência afastou ainda mais os alunos da compreensão da Antiguidade egípcia, ao permitir que eles distorcessem os personagens para aproximá-los dos pensamentos e atitudes atuais. Nesse episódio, a Professora 1 tentou realizar a máxima "aproximar a História da realidade dos alunos", mas talvez o necessário para que eles aprendam seja exatamente o inverso, aproximar os alunos da História.

Com a seqüência de atividades "Ficha de estado civil", realizada nas turmas de 5ème, o Professor 6 parecia pretender um exercício de empatia ao aproximar os alunos de figuras distantes como Carlos Magno – ver **Apêndice F** – e Clóvis I – ver **Apêndice G** [68]. Ele ensaia

---

[68] Os quatro anos do *collège* francês são nomeados por uma numeração decrescente. O primeiro ano do *collège* é chamado de 6ème – equivalente à 5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental brasileiro –, o segundo ano é chamado de 5ème, o terceiro ano é chamado de 4ème e o quarto e último ano

essa aproximação no mesmo sentido que a Professora 1 tentou com a seqüência de atividades “Personagens do Egito Antigo”. Em vez de aproximar os alunos do objeto de estudo, ele aproxima o objeto de estudo dos alunos. Não são os alunos que aprendem a pensar como Carlos Magno, é ele que adquire características contemporâneas para se aproximar dos alunos. Nessa seqüência de atividades, os alunos apenas responderam a uma lista de perguntas reformatada como uma “ficha de identidade” que possuía inclusive uma “foto de identidade”. O anacronismo de atribuir uma carteira de identidade a Carlos Magno não ajuda os alunos a compreendê-lo, apenas procura disfarçar a lista de perguntas para os alunos.

Na mesma aula para as turmas de 5ème, o Professor 6 realizou uma exposição que é exemplar no sentido de buscar aproximar a explicação histórica da lógica contemporânea dos alunos e, com isso, distanciá-los ainda mais do objeto estudado. Nessa aula, o professor expôs o seguinte:

> A lei dos francos considera o país como a propriedade privada dos reis. À sua morte, o país é dividido num número de partes igual ao número de filhos – do sexo masculino – do rei. Isso tem duas conseqüências: os herdeiros passam seu tempo a batalhar entre si. O

é chamado de 3ème – equivalente à 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental brasileiro.

> reino enfraquece cada vez mais. Os reis merovíngios, cada vez mais fracos, serão chamados os reis enfraquecidos. O mordomo do paço, o primeiro-ministro, adquire, por outro lado, cada vez mais importância. É um erro dividir o país entre os herdeiros, porque isso enfraquece o reino [69].

Em vez de ajudar os alunos a compreender qual a lógica subjacente à tradição merovíngia de partilha do reino entre todos os herdeiros, o professor transmite a eles um juízo de que essa partilha era "errada" em função de suas conseqüências. Para aproximar os alunos dos merovíngios, o professor submete a lógica merovíngia à nossa lógica utilitarista – para que serve, o que deu certo etc. – e cria com isso uma explicação que afasta seus alunos da compreensão dos pensamentos e atitudes medievais. É interessante observar que, ao final dessa exposição, um aluno perguntou ao professor se os *départements* surgiram por causa dessa divisão entre os filhos dos

---

[69] *La loi des Francs considère le pays comme la proprieté privée des Rois. A sa mort, il est partagé en autant de parties qu'il y a de garçons. Cela a deux conséquences : les héritiers passent leurs temps à s'entretier. Le royame s'affaiblit de plus en plus. Les Rois mérovingiens, de plus en plus faibles, seront appelés les Rois Faibleants. Le Maire du Palais, le premier ministre, prend par contre de plus en plus d'importance. C'est une erreur de partager le pays en autant de parties qu'il y a d'héritiers, parce que le royaume se rend faible.*

reis merovíngios [70]. Com isso, o professor teria uma oportunidade de aproximar seu conteúdo – os merovíngios – da realidade dos alunos – os *départements* – explicando porque um tema não poderia ter nada a ver com o outro. Porém, o professor apenas respondeu que isso não tinha nada a ver, com um semblante de que a pergunta fora absurda. O mesmo ocorre no trecho transcrito quando o professor diz que o "mordomo do paço" – *Maire du Palais* – é o "primeiro-ministro". Além de esses dois conceitos serem temporalmente distintos, é notável que o professor não prefira aproximar o conceito de "mordomo do paço" – *Maire du Palais* – da realidade do aluno por meio de sua associação ao conceito de *maire*, o que seria uma analogia pertinente para que os alunos compreendessem a distinção entre *maire* e *préfet* [71].

Com a seqüência de atividades "'Painéis' sobre a obra de Antonil", realizada nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, o Professor 3 também parecia pretender criar uma relação empática entre seus alunos e o contexto estudado: a colônia no século XVIII. A seqüência

---

[70] Sobre o conceito de *département*, ver nota 14.

[71] Sobre os conceitos de *maire* e *préfet*, ver nota 14. Somente ao observar essa aula este pesquisador pôde compreender por que um aluno francês deve estudar os mordomos do paço e, por conseqüência, passou a compreender menos ainda por que um aluno brasileiro também deveria fazê-lo.

de atividades planejada pelo Professor 3 teve um elemento adicional na busca da empatia, que consistiu no contato direto de todos os alunos com uma mesma fonte de época, a obra *Cultura e Opulência do Brasil por suas drogas e minas*, escrita em 1711 pelo jesuíta André João Antonil. Diferentemente do que ocorreu com os alunos da Professora 1 no episódio já analisado, os alunos do Professor 3 não recorreram a textos didáticos para reconstituir o período estudado, mas tiveram acesso direto a uma fonte época. Essa fonte foi dividida entre grupos de alunos da mesma turma, que deveriam apresentar pequenas sínteses orais sobre sua parte do texto, chamadas pelo professor de 'Painéis'.

A fonte escolhida pelo professor foi bastante adequada ao exercício proposto por ele, pois apresenta uma linguagem acessível e atraente, apesar de escrita há séculos. Trata-se de uma obra recolhida e quase totalmente destruída a mando da Coroa logo após a sua publicação, por conter detalhes minuciosos e vetados aos estrangeiros sobre as atividades econômicas da colônia. Parte da obra de Antonil é um manual detalhado que ensina como ser um senhor de engenho, o que levou muitos dos alunos do Professor 3 a se colocarem eles próprios no lugar desses senhores, como era de se esperar numa atividade que parecia visar a empatia. Em todas as aulas observadas nessa seqüência de atividades, e principalmente durante a apresentação dos 'Painéis', os alunos se referiram por várias vezes aos senhores de engenho na segunda pessoa,

identificando-se com eles [72]. Em vez de utilizar a terceira pessoa, dizendo, por exemplo, "O senhor de engenho só podia dar o caldo de cana para os escravos em que ele confiava", os alunos diziam na segunda pessoa: "Você só podia dar o caldo de cana para os escravos em que você confiava". É interessante observar que, em todas as aulas observadas, os alunos jamais usaram a primeira pessoa, o que seria comum numa atividade de simulação. Eles nunca disseram uma frase como: "Eu só podia dar o caldo de cana para os escravos em que eu confiava". Também é importante ressaltar que, caso usassem uma primeira pessoa artificial, representando uma encarnação do personagem senhor de engenho, os alunos deveriam conjugar o verbo no presente, dizendo: "Eu só posso dar o caldo de cana para os escravos em que eu confio". Isso chamou a atenção deste pesquisador porque o uso da segunda pessoa demonstraria não uma identificação artificial restrita à seqüência de atividades proposta pelo professor, mas talvez uma identificação de fato. Ao usar a segunda pessoa e os verbos no passado, os alunos estariam se transportando coletivamente para essa época.

Podemos interpretar essa identificação coletiva dos alunos com os senhores de engenho como êxito da intenção empática do

---

[72] Esse tipo de observação só foi possível graças à complementaridade estabelecida nesta pesquisa entre notas de campo e gravações, que permitiu uma relação diacrônica entre fontes de dados de atores de campo distintos – ver p. 195-196.

Professor 3. Esse resultado pode ser visto como um aprendizado de empatia que, caso extrapolado a outros sujeitos – que não apenas os senhores de engenho –, contribuiria à formação desses alunos para a cidadania. Refazendo esse exercício empático, os alunos poderiam colocar-se no lugar de futuros interlocutores políticos, como é característico de um cidadão cultivado – *gebildete Staatsbürger*.

Porém, o próprio Professor 3 analisou, durante uma entrevista ao pesquisador, que o estudo da História leva por vezes seus alunos a uma "culpa de classe dominante", o que poderia contribuir à identificação com os senhores de engenho. Considerando essa representação do professor observado, o êxito obtido nessa seqüência de atividades não se reproduziria caso a mesma solicitasse aos alunos – majoritariamente brancos – uma identificação com os escravos. O que reiteraria essa representação do Professor 3 é o fato de os alunos da escola estatal em que trabalhava a Professora 1 – que não têm motivos para uma "culpa de classe dominante" – se referirem aos senhores de engenho apenas na terceira pessoa. Porém, esses alunos da Professora 1 não foram submetidos ao mesmo exercício empático, o que nos impede de considerar esse dado como significativo.

A empatia histórica cria dificuldades aos professores exatamente no aspecto em que seria mais importante à educação para a cidadania: a empatia pelos indivíduos e sociedades contemporâneos que não prezam a cidadania assim como ela é

entendida na democracia liberal. É fácil entender por que um senhor de engenho não preza a cidadania: simplesmente porque ela não existia em sua época. E ela não existia por causa de um contexto que pode ser reconstruído por professores e alunos por meio das fontes e da historiografia. A empatia por um senhor de engenho, por mais que seus valores sejam deploráveis de um ponto de vista atual, não é tão difícil quanto a empatia por um soldado nazista ou por um dirigente soviético, cujos valores também são deploráveis para a democracia liberal. O que dificulta a empatia nesse último caso é exatamente o fato de esses sujeitos serem contemporâneos da democracia liberal. Nas representações dos atores de campo pesquisados, parece ser compreensível o fato de outros tempos terem outros valores, mas parece não ser tão fácil ensinar que nosso tempo pode abrigar valores distintos. No capítulo seguinte, analisaremos as dificuldades da empatia por pensamentos contemporâneos divergentes da concepção de cidadania democrático-liberal e suas relações com a segunda parte do slogan estudado nesta tese, a “formação de cidadãos críticos”.

4. Formar cidadãos críticos...

Se a expressão “formação de cidadãos” ou “educação para a cidadania” já apresenta um sentido bastante abrangente em função da polissemia da palavra cidadania, ao agregarmos o adjetivo “crítico” a essa expressão, sua abrangência se torna maior ainda. Nas representações dos professores estudados nesta pesquisa, o sentido de “crítico” transparecia como “não aceitar passivamente o que se vê e o que se ouve” ou “questionar o que se apresenta”. Ou seja, nas representações dos professores observados nesta pesquisa, o criticismo aparece como algo que se dirige mais ao outro do que a si próprio.

Essa concepção de criticismo cria uma dificuldade de empatia por pensamentos contemporâneos divergentes, que transpareceu sobretudo nas representações dos professores franceses. Em suas representações, parecia impossível estabelecer uma relação empática com as sociedades comunistas e fascistas do século XX. Isso fica explícito principalmente nas aulas do Professor 4, da Professora 5 e do Professor 8, que fazem referência constante às sociedades comunistas como uma antítese da democracia e dos princípios mais básicos da cidadania. Nas representações desses professores, transparece o que Enzo Traverso (2002, p. 21) chama de “uso abusivo do conceito de totalitarismo”, que consiste em apresentá-lo

> estigmatizado como antítese do liberalismo, isto é, da ideologia e do sistema políticos que são hoje dominantes. Sua condenação constitui uma apologia da visão liberal de mundo. Ao final de uma era de tiranias encarnada por figuras tão sinistras quanto Mussolini e Hitler, Stalin e Mao Tse-Tung, o mundo reencontrou seu equilíbrio e a história retomou seu caminho sobre bases mais sólidas, as bases do liberalismo.

Traverso (2002, p. 22) acrescenta que o conceito de totalitarismo, apesar de fundado sobre algumas semelhanças entre fascismo e comunismo, não dá conta da historicidade desses conceitos, por ignorar que também existem muitas diferenças entre eles:

> de um lado, um regime, o nazismo, que existiu por apenas 12 anos, de 1933 a 1945, marcado por uma radicalização permanente até a sua queda, quase apocalíptica, durante uma guerra mundial que ele procurou e provocou; de outro, um regime que durou mais de 70 anos, nascido de uma revolução e prolongado, após a morte de Stalin, por uma longa fase pós-totalitária que não terminou por uma derrota militar, mas por suas próprias contradições. Além disso, sua ideologia: de um lado, uma visão do mundo racista, baseada em uma síntese híbrida de contra-iluminismo e de culto da técnica moderna, de mitologia germânica e de nacionalismo biologizante; de outro, uma versão escolástica, dogmática e até “clerical” do marxismo,

> proclamada herdeira do Iluminismo e reivindicada como filosofia humanista, universalista, emancipadora.

Traverso questiona os usos abusivos do conceito de totalitarismo mas ainda defende sua utilização. Mais radical do que ele, Slavoj Žižek afirma que o totalitarismo "está muito longe de ser um efetivo conceito teórico"; é apenas um "tapa-buraco" – *stopgap* – que nos impede de pensar. Para Žižek, não há nenhuma ingenuidade nisso: a concepção de totalitarismo é um anti-oxidante ideológico – *ideological antioxidant* –, cuja função é neutralizar os radicais livres – *tame free radicals* (ŽIŽEK, 2002). Na concepção de Žižek, a noção de totalitarismo funciona como uma ameaça a todos aqueles que se atreverem a criticar o liberalismo, uma vez que procura abarcar todos eles numa única definição.

Tão grave quanto a concepção de totalitarismo presente nas representações dos professores observados nesta pesquisa é a concepção de stalinismo, que reduz a intrincada rede de relações de poder soviéticas à idéia de que uma única pessoa mandava e todos obedeciam. Segundo Véronique Garros (2005, p. 124), a

> abertura de certos arquivos – posterior ao fim da URSS – deu lugar a um grande número de estudos que questionaram o paradigma do stalinismo (...) A resistência ao regime desfez a idéia de uma sociedade atomizada, amedrontada, totalmente controlada.

Esse mesmo personalismo que ronda a concepção de stalinismo encontra-se nas interpretações do nazismo criticadas por Ian

Kershaw, que apresentam Hitler como um “mestre do III Reich” – alguém que definia a história de seu país apenas com base em sua “personalidade, ideologia e vontade” (KERSHAW, 1997, p. 127-128).

Nas aulas do Professor 4, a empatia pelo nazismo parece ser representada como um tabu, que precisa ser evitado porque “as democracias são fracas” – *les démocraties sont faibles*. Como nas representações desse professor a democracia parece estar sempre ameaçada por seus inimigos, torna-se perigosa a busca de uma relação empática por eles.

O Professor 8 apresentou numa turma de *3ème* os exemplos mais interessantes de rejeição da empatia por pensamentos contemporâneos divergentes – ver nota 68. Em duas situações observadas, os alunos estavam próximos da elaboração de um raciocínio empático para compreender o nazismo quando foram repreendidos pelo professor, que acusou esse raciocínio de errado. O primeiro desses exemplos ocorreu durante a análise da imagem da *Entrevue de Montoire* com os alunos – ver **Apêndice H**. Trata-se do episódio registrado em foto no qual o general francês Phillippe Pétain cumprimenta Adolf Hitler e apresenta a rendição da França – de Vichy – às tropas alemãs no início da Segunda Guerra Mundial. Essa foto tem um grande destaque nas aulas de História francesas e é vista como um fato extremamente vergonhoso. Na mesma página do livro didático em que a foto estava sendo observada – ver **Apêndice H** –, há um texto de Pétain que justifica a rendição a “um inimigo superior

em número e em armas". Quando um aluno procura realizar a leitura da imagem com base no texto de Pétain e compreendê-la não apenas como uma vergonha, mas também como uma contingência, o professor interrompe sua fala e diz enfaticamente: "o texto mente, a *Entrevue de Montoire* é uma vergonha".

Fato semelhante a esse ocorreu numa outra aula do mesmo professor na mesma turma. Os alunos liam dois textos dispostos no livro didático exatamente para que os alunos tivessem duas visões diferentes de cidadania e democracia – ver **Apêndice I**. Os dois autores, Harry Truman e Andrei Jdanov, definem-se como democráticos e caracterizam o opositor como anti-democrático:

> **A doutrina Truman**
>
> *Harry Truman é o presidente dos Estados Unidos de 1945 a 1953.*
>
> "Cada nação se encontra agora diante de uma escolha a fazer entre dois modos de vida opostos. Um deles repousa sobre a vontade da maioria e é caracterizado por instituições livres, um governo representativo, eleições livres, garantias à liberdade individual [...]. O outro modo de vida repousa sobre a vontade de uma minoria imposta pela força à maioria. Ele se apóia sobre o terror e a opressão, uma imprensa e uma rádio controladas, eleições falsificadas e a supressão de liberdades pessoais. Eu creio que a política dos Estados Unidos deve ser sustentar todos os

povos livres que resistem às tentativas de servidão [...]. Eu creio que nossa ajuda deve consistir essencialmente em um sustento econômico e financeiro [...]. As sementes dos regimes totalitários são alimentadas pela miséria e pela carência. Elas alcançam seu maior desenvolvimento quando morreu a esperança de um povo numa vida maravilhosa. Essa esperança, é necessário que nós a mantenhamos viva [...]".

Truman, Discurso ao Congresso e à nação, 11 de março de 1947.

A doutrina Jdanov

Jdanov (1896-1948) é encarregado por Stalin de expor a doutrina oficial da URSS diante dos partidos comunistas europeus.

"À medida que nós nos distanciamos da guerra, dois campos se afirmam: o campo imperialista e anti-democrático, e o campo anti-imperialista e democrático. Os Estados Unidos são a principal força dirigente do campo imperialista. Eles são ajudados pela Inglaterra, pela França, por todos os estados possuidores de colônias, como a Bélgica e a Holanda [...]. As forças anti-imperialistas e antifascistas formam o outro campo: a URSS e os países da democracia nova, como a Romênia e a Hungria [...] O novo expansionismo dos Estados Unidos se apóia sobre um

> grande programa de medidas de ordem militar, econômica e política cuja aplicação estabelecerá em todos os países visados a dominação política desses últimos e reduzirá esses países ao estado de satélites dos Estados Unidos [...]. Cabe aos partidos comunistas o papel particular de encabeçar a resistência ao plano americano de servidão da Europa".
>
> Jdanov, Relatório, 22de setembro de 1947.

O trabalho com esses dois textos seria um ótimo exercício para o desenvolvimento de uma relação empática pelos alunos sobre o pensamento dos dois autores, caso o Professor 8 não interrompesse a leitura para lembrar a eles que o texto de Jdanov mentia e que o verdadeiro texto democrático era o de Truman. Porém, de um ponto de vista histórico, os dois autores manipulam o conceito de democracia a seu favor e nenhum deles apresenta um conceito "verdadeiro" de democracia. Enquanto representações da democracia, as concepções de Truman e de Jdanov são, ao mesmo tempo, verdadeiras e falsas. A intenção dos autores do livro didático citado parece ser a de ensinar aos alunos exatamente esse aspecto das concepções de democracia típicas da guerra fria, o que se deduz do espaço igual dado aos dois autores, da diagramação dos dois textos na página e da identidade entre seus títulos "A doutrina de..." – ver **Apêndice I**. Mas a ação do Professor 8 parece frustrar completamente essa intenção, ao alterar a função do material didático pensada por seus autores e utilizar duas visões diferentes

para caracterizar uma como verdadeira e outra como falsa. Caso a ação do professor fosse inversa, e o discurso de Jdanov fosse apontado como o verdadeiro diante de um pensamento de Truman considerado falso, teríamos exatamente o mesmo problema.

Essa maior dificuldade dos professores franceses com o desenvolvimento da empatia por pensamentos contemporâneos divergentes é compreensível por causa do impacto da Segunda Guerra Mundial sobre o país. Esse impacto alterou concepções e valores de uma forma ainda presente. François Audigier nos lembra de que, até 1954, não havia "instrução moral e cívica" além do *primaire* francês. A transmissão dos valores, das regras de vida social, de conhecimentos sobre as instituições políticas utilizava outros canais: a família e a concepção humanista da cultura. "Segundo essa concepção, os valores são transmitidos pela leitura de grandes autores do passado e pela reflexão sobre essas leituras, pela aprendizagem da História e pelo exemplo das grandes ações dos homens de outras épocas". Foi somente depois da Segunda Guerra Mundial, da recusa à barbárie nazista e à adesão a ela por uma parte dos franceses, que a instrução cívica surgiu no *secondaire* (AUDIGIER, 1996, p. 27).

Os impasses apontados neste capítulo são preocupantes porque a compreensão empática da cidadania seria necessária mesmo de um ponto de vista liberal e, principalmente, de um ponto de vista histórico. Como a democracia liberal não é a quintessência da

democracia antiga – como apontado no capítulo 2 – a educação para a cidadania não se justifica como proselitismo da democracia liberal. A democracia só pode existir enquanto abstração se toda sua complexidade for compreendida pelos cidadãos. Se a democracia é uma abstração construída historicamente, e não uma abstração universal e atemporal, não seria possível educar cidadãos com proselitismo.

Outro aspecto das representações dos professores observados nesta pesquisa relacionado à “formação de cidadãos críticos” foi a tensão entre o ensino de conteúdos históricos e o tratamento de questões da atualidade que interessem aos alunos. Uma aula da Professora 2 foi exemplar nesse sentido: ela iniciou a aula propondo uma discussão sobre o “mensalão” e solicitando uma “pesquisa”. Ela parecia representar esse momento de sua aula como um hiato de problematização, e depois de uma breve discussão, voltou a passar o ponto na lousa. Com essa prática, a Professora 2 criou uma dicotomia entre os conteúdos históricos ensinados e sua relação com o contexto atual. Essa “pesquisa” proposta pela professora adquiriu um caráter paralelo nas aulas seguintes. Os alunos traziam os cartazes que elaboraram sobre o mensalão e colocavam no mural da sala, mas esse trabalho não tinha qualquer relação com o que era ensinado como conteúdo histórico. As representações dessa professora se assemelham às de professores observados numa pesquisa anterior, que tratavam os conteúdos mais vinculados ao contexto atual ou

interessantes aos alunos como externos à aula propriamente dita (CARDOSO, 2003, p. 89-96). Num episódio exemplar dessa dicotomia entre os conteúdos ensinados e a realização de discussões sobre questões relativas ao contexto atual que envolvessem os alunos, um professor observado nessa pesquisa anterior iniciou a aula com comentários sobre as eleições nacionais que ocorreriam naquele ano. Sugeriu critérios aos alunos eleitores para a escolha dos candidatos nos quais iriam votar. Isso fez com que diversos alunos interagissem com ele, solicitando a palavra para reforçar ou discordar de suas opiniões. Depois de aproximadamente 15 minutos de bate-papo informal, no qual diversos conteúdos históricos estiveram em pauta – por exemplo, os conceitos de política, governo democrático, esquerda e direita –, o professor o interrompeu para, segundo suas palavras, "começar a aula".

Os professores 4 e 5 parecem compartilhar dessas representações da Professora 2, enquanto os professores 7 e 8 aparentam representar os conteúdos históricos como algo que não é necessário relacionar com qualquer questão do contexto atual. Os professores 1, 3 e 6 são aqueles que mais se esforçaram durante a observação para articular os conteúdos históricos a ensinar e o contexto histórico atual. Um exemplo de seqüência de atividades com essa tônica foi realizada pelo Professor 3 nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Enquanto estudavam nos textos de *Cultura e Opulência do Brasil* os métodos de produção de cana-de-açúcar no Brasil do

século XVIII, os alunos realizaram um trabalho de campo numa usina de álcool no interior do estado. O mais interessante nessa articulação entre a produção de cana-de-açúcar em dois momentos históricos distintos foi a ênfase dada pelo professor nas diferenças entre os dois momentos, e não nas suas semelhanças. Em várias das aulas observadas, durante a orientação dos alunos para a redação de um relatório sobre o trabalho de campo, o professor desestimulou os alunos a fazer comparações entre as duas épocas estudadas. Esse professor declarou em entrevista que fazia isso porque acreditava que os alunos eram tentados a forçar vínculos entre o passado e o presente, e no intuito de parecerem críticos acabavam criando grandes anacronismos.

Na conclusão do capítulo 2 encontra-se a afirmação de que a educação para a cidadania seria uma característica das sociedades democrático-liberais contemporâneas, que se opõe à educação moral praticada até meados do século XX pela catequese, pelo civismo republicano, pelos fascismos e pelos comunismos. Porém, o que esta pesquisa permitiu observar no cotidiano escolar não corresponde às prescrições à educação para a cidadania apresentadas por Amélia Americano de Castro e Claudine Leleux no final do capítulo 2. Contrariando as afirmações dessas duas autoras, escolas democrático-liberais pesquisadas também visam educar “paladinos” de sua própria causa. Essa aparente contradição encontra pelo menos duas explicações nesta tese. Em primeiro lugar, a idéia de que a

educação democrática pretenderia ser “uma educação para uma civilização em mudança”, como defendia Amélia Americano de Castro, enfrenta sérios limites já do ponto de vista teórico. É correta a afirmação dessa autora de que nós não sabemos “se o futuro apresentará as mesmas necessidades de hoje” (CASTRO, 1952, p. 54-57). Mas nós não temos outra opção senão educar segundo referenciais do passado, já que, conforme analisado no capítulo 3 – ver p. 132-135 –, a educação é a “iniciação” em “tradições herdadas” que servirão como base para o futuro imprevisível (PETERS, 1965, p. 102-103). Portanto, essa suposta relatividade da educação do cidadão democrático, que Claudine Leleux chama de pós-convencionalidade – *postconvencionnalité* – só seria exeqüível se a escola fosse uma instituição política. Nesse caso, os alunos poderiam optar por não admitir – *acter* – as convenções, podendo aderir a elas ou não livremente, como defende Leleux (2002, p. 244). Como os alunos ainda não são cidadãos, não possuem competência política, essa relatividade fica ameaçada pela desigualdade da relação professor-aluno, caracterizada como uma relação entre um cidadão e vários não-cidadãos sobre os quais ele tem autoridade.

Educar “paladinos” de sua própria causa já era um problema da educação para a cidadania durante a guerra fria, quando o maniqueísmo ideológico definia invariavelmente capitalistas como o bem e comunistas como o mal ou vice-versa. Hoje, o monolitismo liberal contribui para que as escolas democrático-liberais ajam de

acordo com o método “comunista” criticado por Amélia Americano de Castro durante a guerra fria. A atual crença na democracia-liberal como uma panacéia, expressa pela definição de Winston Churchill de que a democracia é o pior dos regimes, excetuando-se todos os outros, aproxima esse regime do que ele critica nos outros: a formação de paladinos de sua própria causa e a ausência de empatia política.

5. Formar cidadãos (...) participativos

Nas representações dos professores estudados nesta pesquisa, os conceitos de “cidadão participativo” e de “aluno participativo” por vezes se confundiam. Conforme já exposto no capítulo 3, esses dois conceitos são rigorosamente diferentes, na medida em que a escola é uma instituição pré-política e os alunos ainda não são cidadãos – não votam, não podem concorrer a cargos políticos, não pagam impostos e não são responsabilizados criminalmente. Mas no cotidiano escolar, esse rigor conceitual é subsumido pelas representações dos professores.

A Professora 2 parecia representar os conceitos de “cidadão participativo” e de “aluno participativo” como idênticos, o que sugere sua crença na prefiguração – ver nota 61. O Professor 3 e a Professora 6 pareciam ter uma maior clareza da distinção entre os dois conceitos; o Professor 3 chegava mesmo a não ver muita necessidade de articulação entre eles. A Professora 6 e todos os demais atores de campo pareciam acreditar que o “cidadão participativo” poderia ser conseqüência do “aluno participativo”, mas em intensidades e de maneiras diferentes.

Uma maneira de formar alunos participativos bastante recorrente entre as representações dos professores paulistas observados nesta pesquisa foi a realização de apresentações por parte dos alunos. Foram observadas apresentações de alunos nas

turmas de 7ª série da Professora 1, de 1º ano e de 2º ano do Ensino Médio da Professora 2, de 5ª série e de 1º ano do Ensino Médio do Professor 3. Os três professores organizavam as apresentações de maneiras diferentes, que parecem ter relação com sua concepção de "cidadão participativo" e de "aluno participativo".

Nos seminários organizados pela Professora 1, todos os alunos de um grupo se apresentavam por aproximadamente cinco minutos diante da turma, apoiados por cartazes elaborados pelo grupo. Os alunos apresentavam uma primeira vez, a professora fazia seus comentários à apresentação e o grupo se apresentava novamente, buscando corrigir os problemas apontados pela professora. Cada seminário visava responder a uma única questão, como por exemplo:

> Durante a época da produção de cana-de-açúcar, como eram os conflitos entre senhores e escravos?

Nos seminários organizados pela Professora 2, apenas um aluno apresentava sozinho diante da classe e ao lado do seu grupo. No primeiro seminário observado, semelhante aos demais dessa mesma professora, o aluno informou no início de sua apresentação que um integrante do grupo copiou as perguntas a serem respondidas, outro tirou as cópias do material didático, outro fez a "pesquisa" nesse material e ele iria apenas apresentar, entendendo esta como uma divisão de tarefas justa e legítima. Ele começou a realizar sua apresentação com a porta aberta; ela não podia ser trancada por que seus dois trincos estavam travados para fora e ninguém tinha a

chave. O aluno foi interrompido duas vezes no início de sua fala, por uma aluna que estava na diretoria e pediu autorização para entrar, e por uma professora que veio buscar uma chave. A Professora 2 parecia não se incomodar com essas interrupções ou com seu impacto sobre a apresentação. O aluno falou com desenvoltura e não cometeu erros conceituais nem de informação, mas a turma e a professora aparentaram avaliar mal seu seminário. A atribuição da nota gerou um suspense, como se ela pudesse ser uma dádiva da professora e não resultado de uma avaliação pautada em critérios. A professora pareceu avaliar negativamente porque o aluno não respondeu a todas as perguntas que ela passou, que foram as seguintes:

> 1) Como e por que foi dividido o Império Romano?
>
> 2) Enumere algumas razões da queda do Império Romano.
>
> 3) Pesquise o que foram as guerras púnicas.
>
> 4) Quem foi o último imperador de Roma?
>
> 5) Quais povos eram considerados bárbaros? Por quê?”

As apresentações organizadas pela Professora 2 se assemelham a um tipo de atividade já analisada numa pesquisa anterior (CARDOSO, 2003, p. 110-116; CARDOSO, 2007, p. 221-224). Esse tipo de atividade foi então classificado por este pesquisador como “trabalho em grupo desamparado”, por caracterizar-se pela minimização das intervenções do professor com o intuito de permitir que seus alunos criem suas próprias interpretações. O exemplo mais

claro de “trabalho em grupo desamparado” observado na pesquisa citada consistia numa apresentação dos alunos do Ensino Médio. Os grupos de alunos, depois de um mês de trabalho, realizaram no auditório da escola uma apresentação sobre partidos políticos definidos pelos professores. Para preparar sua apresentação, cada grupo teve pelo menos seis aulas para levantar as informações necessárias em materiais que eles deveriam trazer de casa – jornais, revistas, livros ou outros materiais coletados nos diretórios dos respectivos partidos. Algumas dessas aulas ocorreram no laboratório de informática, permitindo que os alunos procurassem informações na internet. Os alunos não receberam indicações dos professores sobre como tratar as informações encontradas. Indagando um dos professores sobre onde poderia encontrar a história de determinado partido, um aluno recebeu como resposta que a única fonte confiável era um livro didático indicado por ele – que continha apenas um parágrafo de informação sobre esse partido. O professor ainda acrescentou que o aluno deveria ignorar “as propagandas políticas e os históricos presentes nos sites dos próprios partidos”. Como essas eram as únicas fontes acessíveis aos alunos e eles não aprenderam a lidar com elas, as apresentações consistiram em leitura de páginas impressas dos sites dos partidos. Sem o tratamento adequado, essa informação não interessava aos alunos ouvintes. Na avaliação dos professores, os alunos perderam a chance de realizar uma boa atividade, pois os textos não deveriam ser lidos, mas falados. Em

suas representações, pareciam não se dar conta de que a diferença entre ler mecanicamente e expor oralmente passa pela compreensão dos conteúdos, o que somente ocorreria se eles fossem ensinados pelos professores.

Nas atividades observadas nessa pesquisa anterior, assim como nas apresentações solicitadas durante esta pesquisa pela Professora 2, os alunos foram deixados à própria sorte diante de fontes e conteúdos que eles desconheciam. Nas palavras dos atores de campo dessas duas pesquisas, essa ausência de intervenção em nenhum momento foi entendida como ausência de ensino, mas como "participação" do aluno. Eles declararam que os alunos precisavam aprender a pensar por conta própria e os professores não deveriam querer colocar as idéias em suas cabeças. Alguns professores associaram essa suposta busca de participação dos alunos, que resultou invariavelmente em ausência de intervenção do professor, a uma tentativa de não direcioná-los. Os professores observados nessas duas pesquisas parecem confundir ensino e doutrinação, o que faz da recusa à doutrinação uma recusa ao ensino.

As apresentações organizadas pelo Professor 3 no 1º ano do Ensino Médio eram preparadas durante quatro aulas. Cada grupo de quatro ou cinco alunos fazia uma "síntese de leitura" de um conjunto de capítulos da obra *Cultura e Opulência do Brasil* – ver capítulo 3 – para fazer um "painel", uma apresentação de cinco a dez minutos. Essas apresentações eram realizadas com a turma formando um

círculo de carteiras. Na turma de 5ª série do Professor 3, os alunos apresentaram mitos egípcios selecionados por eles, também com as carteiras dispostas em círculo.

As diferentes lógicas de organização utilizadas pelos professores 1, 2 e 3 nas atividades descritas anteriormente são expressivas de suas representações sobre o “cidadão participativo” e o “aluno participativo”. A apresentação coletiva diante da classe e com a interlocução da Professora 1 está articulada a uma representação do “aluno participativo” como alguém que depende dessa interlocução. A apresentação individual diante da classe e sem a menor intervenção da Professora 2 tem relação com uma representação do “aluno participativo” como absolutamente autônomo. A apresentação com a sala organizada em círculo pelo Professor 3 denota a importância que ele dá à interlocução entre os alunos e dos alunos com o professor.

Entre os professores franceses observados nesta pesquisa, essa busca da participação dos alunos ocorria de forma bastante distinta. Na França, a participação obedece a uma teatralidade que percorre todo o convívio público, do sorriso simpático que acompanha invariavelmente a saudação entre pessoas totalmente desconhecidas às mais complexas relações institucionais. De uma forma que não foi possível compreender com maior precisão, os alunos observados nas duas escolas francesas obedecem a um ritual bastante estranho aos olhos de um brasileiro e ao mesmo tempo tão normal para um francês que o impede de abstrair uma explicação. Nas escolas

observadas, os alunos estudam em salas-ambiente e só podem entrar nelas com a autorização do professor, após aguardar por ele em fila dupla ao lado da porta da sala. Alguns professores exigem que seus alunos entrem e permaneçam de pé ao lado da carteira, para facilitar a chamada. Com todos os alunos em pé, o professor perde apenas alguns segundos para observar quem faltou e registrar em seu diário. Em seguida, chama aleatoriamente um aluno à frente da sala e faz a ele questões sobre a aula anterior, que ele deveria ter estudado em casa. Quando um aluno não sabe responder, imediatamente os colegas passam a ajudá-lo, num modelo de participação bastante estranho para a realidade brasileira. A impressão que essa estratégia causa num brasileiro é a de que, depois de submetidos a essa cerimônia marcial de abertura da aula, os alunos jamais seriam participativos na aula. Mas o fato é que eles incorporaram a cultura de que os cinco primeiros minutos da aula devem ter o mais absoluto rigor e silêncio, mas isso não os impede de se tornarem participativos logo em seguida. Na prática, isso tem um efeito notável: em cinco minutos o professor consegue registrar as faltas e fazer uma chamada oral. Nas escolas brasileiras observadas nesta pesquisa, as aulas demoravam entre cinco e dez minutos para começar nas escolas privadas e entre 15 e 25 minutos para começar na escola estatal.

Tanto os professores paulistas quanto os franceses observados nesta pesquisa representam a aula expositiva como um espaço

importante de participação dos alunos, ainda que não seja nítido nessas representações o quanto essa participação contribuiria à "formação do cidadão participativo". A maioria dos professores observados parece representar a aula expositiva como um acontecimento centrado no professor, que teria a participação dos alunos como um acontecimento periférico. A Professora 2, porém, parece representar sua exposições como os "diálogos simulados" identificados numa pesquisa anterior (CARDOSO, 2003, p. 102-110; CARDOSO, 2007, p. 217-221). Os "diálogos simulados" foram definidos por este pesquisador como tentativas de diálogo que se assemelham mais a monólogos. Nas representações da Professora 2 e dos professores observados na pesquisa anterior, as condições que transformariam seus monólogos em diálogos mais efetivos parecem depender exclusivamente da vontade dos alunos. Nenhum dos professores expressou a idéia de que, para haver diálogo, precisa haver esforço das duas partes envolvidas, e de que seu esforço poderia ser insuficiente.

Na análise do trabalho da Professora 1 foi possível observar uma preocupação constante em estimular a participação dos alunos, mas que se mostrava diferente em suas atuações na escola estatal e na escola privada em que era observada. Para a escola estatal, ela planejava constantemente atividades com uma dinâmica centrada na interação entre os alunos e deles com fontes históricas. Na escola privada, ela dava ênfase ao ensino da leitura e da escrita, sem que

houvesse obrigatoriamente interação entre os alunos e as fontes. Em entrevista ao pesquisador, essa professora explicou a diferença observada como um caso de “subsunção formal do trabalho ao capital” [73]. Ou seja, na escola estatal ela tinha liberdade para realizar atividades com ênfase em questões históricas, de acordo com sua formação. Já na escola privada em que trabalhava, ela estava submetida a uma hierarquia e precisava atender a demandas de seus superiores. Como esses superiores não tinham formação em História, seu trabalho acabava incorporando uma ênfase em questões não históricas solicitadas por eles. Ao entrevistar os superiores dessa professora, este pesquisador observou que essa interferência hierárquica existia, mas não sempre da forma como a Professora 1 parecia representar. Numa nova entrevista com essa professora, ela conseguiu explicitar melhor essa interferência. Em suas representações, essa interferência ocorria apenas quando os superiores estavam descontentes com o trabalho do professor, por receberem reclamações dos pais ou dos alunos. Quando isso não ocorria, essa interferência era reduzida. Quando ocorria, os superiores buscavam auxiliá-la para eliminar as reclamações recebidas; porém esse auxílio consistia sempre em modelos externos ao ensino de História e ligados à formação de seus superiores em

---

[73] Para a definição de subsunção formal do trabalho ao capital, ver MARX, 1968, p. 531-533.

Pedagogia. Essa interferência dos leigos na forma como a História é ensinada nas escolas, que por vezes faz dessa disciplina um pretexto para o ensino da leitura e da escrita, parece um aspecto importante da diferença entre a cultura histórica nas escolas brasileiras e francesas. Como na França o único superior hierárquico do professor de História é o *inspecteur*, que possui a mesma formação disciplinar dele, essas interferências parecem não existir [74]. Porém, não decorre dessa constatação que as interferências dos leigos na constituição da História como disciplina escolar devam ser combatidas. Afinal, o que se cria e se ensina no interior das escolas é a cultura histórica – *Geschichtskultur* –, que por definição reúne todos os "processamentos da História sem forma científica" – *nicht-wissenschaftsförmigen Geschichtsverarbeitungen* (PANDEL, 2006b, p. 74).

Se a interferência dos leigos sobre a cultura histórica não é obrigatoriamente um problema para o ensino de História, a configuração do professor como um "trabalhador produtivo" – aquele que sofre a "subsunção formal" e que, por isso, está submetido a

---

[74] O *inspecteur* é um funcionário que observa as aulas dos professores de sua disciplina para avaliar sua competência no exercício profissional e o respeito ao currículo definido pelo Estado. Com base nessa observação, o *inspecteur* atribui notas aos professores que têm impacto sobre sua progressão na carreira e sobre seu salário.

essa interferência – pode ter sérias conseqüências sobre a pretensão de se educar para cidadania [75]. Essa subsunção formal do professor – que no caso das escolas que adotam apostilas já se tornou subsunção real – está em contradição com o seu papel de "agente de civilização" fundamental à educação para a cidadania [76]. No caso dos professores franceses observados nesta pesquisa, a educação para a cidadania está relacionada sobretudo ao fato de eles serem servidores públicos – *fonctionnaires* – representantes do ministério da Educação – *Éducation nationale*. Um professor reduzido à mera

---

[75] Sobre o conceito de trabalhador produtivo, ver MARX, 1968, p. 565-582.

[76] A subsunção real dos professores de cursos apostilados ocorre porque sua prática de reproduzir infinitamente o que está prescrito em detalhes nas apostilas caracteriza seu fazer como "trabalho abstrato" – *abstrakt menschliche Arbeit* –, um dispêndio de força de trabalho independentemente da forma como foi despendida. Isso leva o professor dos cursos apostilados a realizar uma massa de trabalho humano indiferenciado – *Gallerten unterschiedsloser menschlicher Arbeit*. Esse conceito não é apenas uma categoria filosófica criada por Marx para definir o caráter do trabalho sob a ótica da produção de valor, mas também descreve a forma adquirida concretamente pelo trabalho na sociedade capitalista depois de sua subsunção real (MARX, 1968, p. 81, 215, 531-533). Sobre o conceito de "agente de civilização", ver OAKESHOTT, 1968, p. 159.

condição de trabalhador produtivo não tem a mesma legitimidade para educar para a cidadania, o que muitas vezes faz de sua intenção de “formar cidadãos críticos e participativos” um mero slogan.

6. Metodologias de pesquisa de campo didático-históricas

Este capítulo descreve os métodos e as técnicas utilizados por este pesquisador para a construção das interpretações enunciadas nos capítulos anteriores. Ele procura explicitar onde foram colocados os andaimes que sustentaram essa construção e, com isso, facilitar aos leitores a busca das falhas que possam fazê-la ruir. Este capítulo interessa principalmente aos pesquisadores em Didática da História e a todos aqueles que discordam das interpretações deste pesquisador. Os pesquisadores em Didática da História podem considerar os erros deste pesquisador e aprimorar os métodos e técnicas aqui descritos. Aqueles que discordam das interpretações deste pesquisador podem compreender melhor suas concordâncias e discordâncias, ao descobrir como essas interpretações foram construídas.

Para estudar a presença do slogan educacional "a escola deve formar cidadãos críticos e participativos" entre as representações de professores de História, foram necessárias metodologias de pesquisa que permitissem a interpretação dessas representações. Para tanto, esta pesquisa de campo didático-histórica foi realizada conforme a metodologia da observação participante interpretativa – *interpretive participational observation research methodology* – proposta por Frederick Erickson (1985) e a metodologia de análise de práticas profissionais por autoconfrontação – *autoconfrontation* – definida por Yves Clot (2000) e Daniel Faïta (2003).

Observação participante interpretativa

A metodologia da observação participante interpretativa é coerente com a teoria das representações de Henri Lefebvre, que orienta teoricamente esta pesquisa de campo didático-histórica, porque leva em conta “os significados imediatos e locais das ações, definidos do ponto de vista dos atores” (ERICKSON, 1985, p. 119). Segundo Erickson, realizar uma “observação participante interpretativa” significa “observar a natureza das aulas como meio social e culturalmente organizado”, por meio de uma “participação intensiva e de longo prazo em um contexto de campo” que tenha “cuidados nas anotações do que ocorre no contexto” e que realize uma “reflexão analítica” sobre elas (ERICKSON, 1985, p. 120-121).

No caso desta pesquisa de campo didático-histórica, a necessidade de participação intensiva defendida por Erickson derivou da impossibilidade de testar hipóteses em aulas específicas, o que obrigou o pesquisador a observar um grande número de aulas. Diante dos objetivos desta pesquisa, não seria possível observar apenas algumas aulas nas quais os professores estivessem preocupados com a formação de cidadãos. Foi necessário acompanhar o maior número possível de aulas para analisar o objeto desta pesquisa num conjunto amplo de acontecimentos.

Nesta observação participante interpretativa, o pesquisador procurou executar o papel de “observador-como-participante”, conforme o concebe Buford Junker (JUNKER, 1960 apud CICOUREL,

1990, p. 91-92). Esse autor define que numa pesquisa de campo é possível portar-se enquanto “participante total”, “observador total”, “participante-como-observador” ou “observador-como-participante”.

O primeiro desses papéis não foi realizado por ser incoerente com as características desta pesquisa de campo didático-histórica. Segundo Junker, um participante total precisa ter sua identidade desconhecida pelos atores de campo pesquisados. Isso somente é possível numa pesquisa educacional, por exemplo, quando o observador participante é o próprio professor e seus alunos são os atores de campo. Numa pesquisa que tem as representações de professores como foco, é impossível que isso ocorra.

A posição de observador total também não foi escolhida porque é praticamente impossível a um pesquisador integrar a realidade de uma sala de aula sem interferir nela. A simples presença do pesquisador na sala já altera as ações de professores e alunos.

A possibilidade de portar-se enquanto participante-como-observador também não estava relacionada aos interesses desta pesquisa, pois um pesquisador que age dessa forma está mais preocupado em assumir um papel no contexto estudado – e em interagir com os atores de campo – do que em criar fontes de dados.

Como o estudo das representações de professores exige grande cuidado com a criação das fontes de dados, a posição de observador-como-participante foi considerada a mais adequada aos interesses desta pesquisa de campo didático-histórica. Isto significou dedicar

especial atenção à criação de diversos tipos de nota de campo. Durante as aulas, o pesquisador procurou interferir o menos possível no seu andamento, restringindo-se a responder às perguntas feitas pelos professores observados, quando ocorriam aulas expositivas, ou também pelos alunos, quando eram realizados trabalhos em grupo ou apresentados seminários.

A metodologia interpretativa e o papel de observador-como-participante foram utilizados nesta pesquisa visando superar a generalização de fatos que, efetivamente, só podem ser encontrados nas fontes privilegiadas pelo pesquisador. Isso ocorre, por exemplo, quando alguém conclui que uma prática escolar existe na realidade somente porque foi sugerida num documento curricular oficial.

Ao estudar casos específicos no cotidiano, esta pesquisa interpretativa procurou desfazer o mito de uma homogeneidade social passível de descrição por um número restrito de categorias pré-estabelecidas. Por outro lado, ao negar esses princípios generalizantes, esta pesquisa correria o risco ainda mais sério de realizar o que Cláudia Fonseca chama de “sacralização do indivíduo”, podendo resvalar num “individualismo metodológico” que leva à máxima “cada caso é um caso” (FONSECA, 1999, p. 59). Por isso, as conclusões desta pesquisa de campo didático-histórica não se referem a todos os professores de História, mas também não se restringem apenas aos casos dos professores observados. Esta pesquisa enfocou poucos professores atores de campo para descrever

características que possivelmente se apresentam em um número significativo de outros contextos escolares. Coube ao pesquisador diferenciar as idiossincrasias observadas nos atores de campo das características mais gerais possivelmente existentes entre as práticas e discursos de vários outros professores.

O que define o rigor de uma pesquisa como esta não é a quantidade de atores de campo observados ou a quantidade de dados criados sobre eles, mas a variedade de tipos de fonte de dados e as possibilidades de comparação entre eles. Esta pesquisa criou suas próprias fontes de dados, não recorrendo àquelas criadas por terceiros, como séries documentais e estatísticas, por exemplo. Tornou-se necessário, então, criar uma quantidade significativa de tipos de fonte de dados, para que pesquisador pudesse criar os dados amparado em fontes de naturezas distintas.

Nesta pesquisa de campo didático-histórica foram utilizados principalmente cinco tipos de fonte de dados: (1) lembranças (*headnotes*), apontamentos (*scratchnotes*) e notas de campo (*fieldnotes*); (2) registros de campo coletados do material didático utilizado e criado por professores e alunos ou por outros funcionários da escola (*fieldnote record*); (3) gravações das aulas durante a observação (*recordings*), efetuadas pelo pesquisador em vídeo (no caso dos professores paulistas) ou em áudio (no caso dos professores franceses); (4) gravações das aulas em vídeo efetuadas pelos próprios professores paulistas sem a presença do pesquisador

(*fieldnote record*) e (5) vídeos das entrevistas concedidas pelos professores paulistas logo depois de assistirem às gravações de suas próprias aulas (*autoconfrontation simple*). Esses cinco tipos de fontes de dados serão descritos a seguir.

(1) Notas de campo

O primeiro tipo de fonte de dados criado nesta pesquisa foi resultado da combinação do que Roger Sanjek chama de "*headnotes*", "*scratch notes*" e "*fieldnotes*", aqui chamados respectivamente de lembranças, apontamentos e notas de campo (SANJEK, 1990, p. 93). Segundo esse autor, as lembranças são registradas na memória do pesquisador independentemente de sua vontade e constituem as recordações dos fatos vivenciados em campo. Variam de acordo com sua capacidade de memorizar os acontecimentos e com as alterações sofridas pelas relações afetivas que estabelece com os atores de campo pesquisados.

Fazem parte das lembranças desta pesquisa não apenas as aulas observadas, mas também as situações experienciadas fora do contexto da aula e até mesmo fora do espaço da escola, nas quais não era possível realizar sequer apontamentos. Muitos diálogos estabelecidos com os atores de campo na sala dos professores, nos corredores da escola, na cantina, no bar ou no restaurante da esquina e no caminho de uma escola a outra forneceram informações importantes para o pesquisador. Além de informar o pesquisador,

esses diálogos tiveram grande importância na obtenção da solidariedade e da camaradagem dos professores – ver capítulo 1.

As lembranças são as notas de campo menos rigorosas e, ao mesmo tempo, aquelas que mais influenciam o pesquisador nas conclusões que tira de seu trabalho. Isso ocorre porque as lembranças estão sempre submetidas aos preconceitos do pesquisador e porque é difícil controlar a influência desses preconceitos sobre elas. Para administrar os preconceitos arraigados em suas lembranças, este pesquisador resgatou de relatórios de pesquisas anteriores os preconceitos já identificados em suas notas de campo. Os preconceitos listados foram os decorrentes da visão de escola deste pesquisador enquanto aluno e enquanto professor, de suas representações sobre seus professores preferidos, de sua indignação diante de posturas anti-profissionais de professores, de sua maior simpatia por perspectivas de ensino e posições ideológicas que são as suas próprias.

Este pesquisador utilizou essa lista de preconceitos que influenciam sua leitura do que ocorre em campo para reavaliar cada lembrança, refletindo sobre como esses preconceitos poderiam interferir em sua observação. Essa reflexão ocorreu sistematicamente em três momentos da pesquisa, fortemente influenciados pelas lembranças: durante o processo de transformação dos apontamentos em notas de campos propriamente ditas, durante o processo de

hierarquização das asserções empíricas originadas das fontes de dados e durante a redação dos relatórios de pesquisa.

Para evitar a predominância das lembranças, também foram realizados nesta pesquisa o que Sanjek chama de apontamentos, produzidos durante a observação das aulas (SANJEK, 1990, p. 95-96). Em outras pesquisas, os apontamentos são normalmente escritos de forma abreviada e mnemônica em pequenos blocos de notas. Nesta pesquisa, porém, eles foram elaborados num notebook, o que possibilitou a solução de diversos problemas metodológicos a respeito deles.

Caso os apontamentos fossem feitos em blocos de papel, ou mesmo num palmtop, seria necessário que o pesquisador desviasse a atenção dos acontecimentos da aula para tomar nota ou tomasse notas muito sintéticas. No notebook, os apontamentos foram feitos sem que o olhar do pesquisador fosse desviado da ação observada na sala de aula.

Outro problema relativo aos apontamentos que o uso do notebook ajudou a solucionar foi evitar a observação dos alunos sobre as anotações. Como a tela de cristal líquido reflete a luz em várias direções, os alunos à volta do pesquisador tinham sempre dificuldade para enxergar o que ele escrevia. Isso garantiu que as observações do pesquisador sobre a aula não fossem vistas pelos alunos. Caso eles vissem as anotações do pesquisador, poderiam interpretá-las de forma equivocada e utilizá-las contra o professor.

Em alguns momentos, as observações do pesquisador foram compartilhadas com professores e alunos, mas tal instrumento de pesquisa garantiu o conhecimento das notas de campo apenas quando isso era do interesse do pesquisador.

O notebook ainda permitiu que as notas de campo, criadas fora de sala de aula e com base nas lembranças e apontamentos, surgissem da complementação de um arquivo digital já existente. Não foi necessário digitar novamente o que já fora anotado em campo, apenas incluir aquilo que não estava presente nos apontamentos mas estava presente nas lembranças. Isso foi feito na própria escola, quando o pesquisador aguardava entre duas aulas a observar, ou em casa, quando o tempo disponível na escola não era suficiente. Como sugere Margaret Mead, a criação das notas de campo nesta pesquisa foi feita oportunamente, antes que os apontamentos ficassem “frios” (MEAD, 1977, p. 202).

Os apontamentos foram realizados sempre na ordem cronológica dos acontecimentos, por ser essa sua forma mais rápida. Qualquer outro critério de anotação envolveria a procura do local certo para dispor a informação, o que desviaria demais a atenção do pesquisador daquilo que ele precisava observar. Durante a redação das notas de campo, a ordem cronológica foi mantida. Os apontamentos e notas de campo sobre as aulas de um mesmo professor numa mesma escola foram elaborados num único arquivo de editor de texto. Nesse arquivo, as anotações de cada aula foram

separadas por um título em negrito que indicava a turma, a data e o horário da observação.

Nesta pesquisa, a elaboração de apontamentos e notas de campo em formato digital auxiliou o pesquisador a evitar a tipificação prematura dos acontecimentos observados, indicada por Frederick Erickson como uma das ameaças ao rigor de uma observação participante interpretativa (ERICKSON, 1985, p. 144-145). Caso os apontamentos e notas de campo fossem elaborados em papel, ficaria praticamente impossível resgatar as informações neles contidas depois de meses de pesquisa. Isso exigiria a criação de um índice que permitisse recuperar o grande volume de informações resultante da presença em campo por um longo prazo.

Com a elaboração de notas de campo em formato digital, todas as suas informações puderam ser resgatadas a qualquer momento por meio de uma ferramenta de busca. Bastava digitar qualquer palavra nessa ferramenta para que ela localizasse todos os trechos de anotações de aula que a continham, o que desobrigou a criação de um índice. Sem ter de elaborar um índice, o pesquisador evitou a tendência a tirar conclusões indutivamente, desde as etapas iniciais do processo de pesquisa. Com a ferramenta de busca, não houve o risco de se perder uma informação, considerada irrelevante no início da pesquisa e importante mais adiante, pelo fato de ela não fazer parte do índice.

Outro recurso permitido pela ferramenta de busca foi a utilização de símbolos diversos nos apontamentos e notas de campo para identificar um tipo específico de acontecimento que provavelmente seria reunido e sistematizado para a análise. Esses símbolos foram decorados pelo pesquisador para que seu uso não diminuísse a velocidade de elaboração dos apontamentos. Por via das dúvidas, foi criado um arquivo no notebook que funcionou como um menu desses símbolos – ver **Apêndice J**.

As notas de campo em formato digital ainda permitiram que, durante sua análise, elas fossem consultadas sob a forma de janelas numa tela em vez de centenas de páginas distribuídas por diversos cadernos. Outra grande vantagem da posse de notas de campo em formato digital foi sua fácil reprodutibilidade, possibilitando a realização de diferentes tipos de exames de seu conjunto completo. O pesquisador salvou diferentes versões de um mesmo apontamento ou nota de campo para grifá-lo, complementá-lo e analisá-lo de formas distintas.

(2) Registros de campo

Um segundo tipo de fonte de dados utilizado nesta pesquisa foram os materiais elaborados pelos professores atores de campo, por seus alunos ou por outros funcionários das escolas pesquisadas. Esse tipo de fonte de dados é o que Roger Sanjek denomina

"*fieldnote record*", chamado nesta pesquisa de registro de campo (SANJEK 1990, p. 100-108).

Os registros de campo são informações organizadas separadamente das notas de campo seqüenciais, adquiridas dentro e fora da sala de aula e que precisam ser consultadas durante as observações. São, por exemplo, cadernos dos alunos e professores observados, livros didáticos e textos fotocopiados, cartazes e demais criações dos alunos, materiais distribuídos pelos coordenadores e diretores das escolas, dados sobre as escolas fornecidos por seus funcionários e cópias dos projetos pedagógicos das escolas. Com exceção dos livros didáticos, esses materiais foram digitalizados num scanner e transformados em arquivos digitais de imagem cujos nomes os associavam às notas de campo relativas a eles. Esses arquivos foram reunidos no notebook em uma pasta para cada escola e professor e levavam o nome da turma e a data da primeira aula em que foram utilizados. Isso permitiu que o pesquisador recuperasse as informações contidas nesses arquivos até mesmo durante a elaboração dos apontamentos.

(3 e 4) Gravações de aulas

A utilização do notebook para a elaboração dos apontamentos propiciou todas as vantagens já descritas, mas criou um problema ao imobilizar o pesquisador num ponto da sala. Diferentemente do que ocorre quando um pesquisador realiza os apontamentos em blocos de

notas ou em palmtops, o uso do notebook não permitiu o acompanhamento do professor pela sala durante a supervisão de trabalhos em grupo. Isso teve um lado positivo, pois a circulação do pesquisador normalmente atrapalha a aula. Estabelecido num local fixo no fundo da sala, o pesquisador interferiu menos em seu andamento.

Para garantir que o pesquisador não precisasse se movimentar pela sala, mas também não deixasse de observar os detalhes dos acontecimentos da aula, na pesquisa realizada nas escolas paulistas foram utilizadas até duas microcâmeras acopladas ao notebook em que os apontamentos eram realizados [77]. Uma primeira microcâmera ficava próxima ao pesquisador, captando seu ponto de vista – um plano geral da sala vista do fundo e o som desse local. Essa microcâmera era fixada no alto da tela do notebook por meio de um clipe, numa carteira ou armário próximo do pesquisador com um pequeno tripé ou até mesmo ficava momentaneamente nas mãos do pesquisador para captar algum detalhe específico. Essa facilidade de movimentação da microcâmera se mostrou mais propícia à pesquisa do que a utilização das tradicionais câmeras de mão sobre um tripé.

---

[77] Nas escolas francesas, o equipamento de vídeo não foi utilizado por causa das dificuldades impostas pela legislação local e as aulas foram apenas gravadas em áudio.

A segunda microcâmera, sem fio, captava o ponto de vista do professor observado e ficava embutida num avental utilizado por ele. O avental foi especialmente adaptado para esse fim, permitindo que a microcâmera sem fio captasse as falas do professor observado e as imagens e falas dos alunos próximos a ele. A microcâmera sem fio ficava posicionada num pequeno bolso criado no alto do avental. Ela era alimentada por baterias recarregáveis colocadas em outro bolso e ligadas a ela por cabos que passavam por dentro do avental – ver **Apêndice L**.

As imagens transmitidas por essas duas câmeras eram observadas pelo pesquisador na tela do notebook, dividida com o editor de texto em que eram realizados os apontamentos – ver **Apêndice M**. Os sons transmitidos por essas duas câmeras eram monitorados pelo pesquisador por meio de um fone de ouvido ligado ao notebook.

Além de acompanhar as falas do professor e observar as expressões e falas dos alunos próximos a ele, à distância e em tempo real, o pesquisador gravava essas imagens e sons para consulta futura, criando um terceiro tipo de fonte de dados. Para isso, foram utilizados circuitos que permitiram editar e gravar essas imagens e sons no disco rígido do notebook e depois transferi-los para DVD, onde ficaram armazenados. Por limitações tecnológicas, o pesquisador optou por realizar a edição das imagens e sons das duas câmeras em tempo real no contexto de campo. Não foi possível

desenvolver um circuito que capturasse simultaneamente o sinal das duas câmeras, o que obrigou o pesquisador a selecionar qual delas seria gravada a cada momento. Apesar desse sistema desperdiçar metade das informações captadas pelas câmeras, ele facilitou o trabalho de tratamento das imagens, que eram editadas ainda em campo.

As imagens e sons captados pelas duas câmeras eram injetados num circuito seletor de áudio e vídeo, por meio do qual o pesquisador escolhia durante a observação das aulas qual microfone e qual câmera teriam seus sinais enviados para a gravação. Desse seletor, as imagens e sons escolhidos eram enviados para um circuito de captura de vídeo analógico que os digitalizava e os transferia para o notebook, onde eram gravados como arquivos mpeg – ver **Apêndice N**. Para facilitar a montagem e desmontagem desses circuitos e sua transferência de uma sala de aula para outra, eles foram fixados numa caixa plástica que cabia na mochila do notebook – ver **Apêndice O**.

As imagens de apenas uma das câmeras eram gravadas de cada vez, mas o pesquisador podia alterar a qualquer momento a câmera selecionada. Os sons dos dois microfones podiam ser gravados ao mesmo tempo junto à imagem selecionada. Dependendo do acontecimento observado, o pesquisador optava por gravar os sons captados pelos dois microfones ou apenas os sons captados pelo microfone melhor posicionado. Por exemplo, numa situação de

trabalho em grupos, eram gravados apenas os sons captados pelo microfone presente no avental do professor. Os sons captados pelo microfone estabelecido próximo ao pesquisador eram ignorados, pois captavam apenas o ruído incompreensível de vários grupos trabalhando. Já numa aula expositiva em que ocorria um diálogo entre o professor observado e um aluno sentado no fundo da sala, mais próximo do pesquisador do que do professor, eram gravados os sons captados pelos dois microfones. Isso permitia que as falas do aluno, e não apenas as do professor, fossem gravadas com qualidade.

Uma terceira câmera manual foi emprestada a alguns dos professores atores de campo para que eles gravassem aulas que o pesquisador não podia observar – por solicitação dos professores atores de campo ou por impedimento do próprio pesquisador. As imagens captadas por essa câmera, operada pelo próprio professor sem a presença do pesquisador, constituíram uma quarta fonte de dados. Essas imagens e sons também foram digitalizados pelo pesquisador e armazenados em DVD. As fitas utilizadas nessas gravações foram apagadas depois da digitalização das imagens e reaproveitadas nas gravações posteriores.

A presença desse equipamento nas aulas seria inviável numa pesquisa de curto prazo, pois a curiosidade dos alunos alterou significativamente a dinâmica das primeiras aulas observadas. Essa interferência ocorreu sobretudo nas turmas de Ensino Fundamental,

nas quais a presença do pesquisador provocou curiosidade nos alunos até o final do primeiro mês da pesquisa. Depois desse período, o pesquisador e seus equipamentos já eram vistos como parte da aula, e a observação passou a transcorrer mais tranqüilamente. Em algumas turmas do Ensino Médio, os alunos já consideraram normal a presença do pesquisador desde o primeiro dia [78].

O estranhamento inicial ao equipamento de pesquisa não apenas foi superado como professores e alunos tomaram iniciativas para se beneficiar dele. Ao verem a gravação de um seminário, a Professora 1 e seus alunos ficaram entusiasmados com essa possibilidade, solicitando a gravação de outros seminários, mesmo quando o pesquisador não estivesse presente.

O uso de gravações em vídeo das aulas observadas exigiu alguns cuidados por parte do pesquisador, relativos aos problemas éticos envolvidos no uso desse equipamento. As microcâmeras são muito associadas a espionagem ou sistemas de segurança empresariais. Para utilizá-las num contexto de pesquisa, foi preciso dissociá-las dessa imagem.

---

[78] Nas escolas francesas, nas quais o equipamento de vídeo não foi utilizado, a própria presença de um observador estrangeiro já poderia criar transtornos às aulas. Porém, esse estranhamento dos alunos franceses durou pouco tempo nas duas escolas, já que fazia parte da cultura escolar local a presença de outros adultos, além do professor, na sala de aula.

As aulas foram gravadas somente quando os professores estavam absolutamente seguros de que o pesquisador podia fazê-lo. Os professores observados foram informados de que, sempre que desejassem, poderiam solicitar, sem qualquer justificativa, que o pesquisador não gravasse uma aula que estivesse prestes a começar ou que apagasse uma aula já gravada.

Os alunos foram informados de que ninguém além do pesquisador veria essas imagens. A diretora da escola estatal foi informada de que somente poderia ter acesso a essas gravações com a autorização das professoras observadas e depois que elas as vissem. Os diretores, coordenadores e orientadores das escolas privadas observadas foram informados de que não poderiam ter acesso a esse material, dada a possibilidade de, num contexto privado, o professor ser constrangido a autorizar o acesso às gravações contra a sua vontade.

De todos os tipos de fonte de dados criados nesta pesquisa, as gravações em vídeo das aulas observadas foram as que mais contribuíram para evitar algumas das ameaças ao rigor e à validade desta pesquisa. Segundo Frederick Erickson, a principal ameaça ao rigor de um estudo como este está relacionada à coleta de um volume inadequado de cenas portadoras de manifestações capazes de respaldar as principais asserções criadas pelo pesquisador (ERICKSON, 1985, p. 140). Como as aulas observadas também são registradas em vídeo, alguns de seus aspectos são revistos e

reinterpretados pelo pesquisador mesmo depois de deixado o contexto de campo. Isso garante que informações não registradas nas notas de campo, por não chamarem a atenção do pesquisador naquele momento, fossem recuperadas posteriormente.

Um exemplo dessa complementaridade entre notas de campo e gravações em vídeo, e de como isso pode evitar a coleta de um volume inadequado de cenas portadoras de manifestações capazes de respaldar as principais asserções, ocorreu ao final do primeiro semestre das observações. Durante a realização dos apontamentos de uma aula, o pesquisador percebeu que os alunos do Professor 3 – numa escola privada – referiam-se aos senhores de engenho na segunda pessoa, identificando-se com eles – ver descrição desta seqüência de atividades nas p. 147-150. Nesse momento, o pesquisador lembrou-se de que observara os alunos da Professora 1 em situação semelhante – numa escola estatal – e supôs que eles se referiam aos senhores de engenho na terceira pessoa. Porém, o pesquisador não tinha registrado essa informação em suas notas de campo, pois quando elas foram redigidas isso não lhe chamava a atenção. Revendo os vídeos das aulas da Professora 1, o pesquisador pôde retomar a fala dos alunos e confirmar que eles realmente se referiam aos senhores de engenho na terceira pessoa. A partir de então, criou a hipótese de que essa poderia ser uma diferença significativa entre o ensino de História estatal e o privado e passou a observar com mais atenção tal ocorrência. Como esse conteúdo não

fazia parte do planejamento da Professora 1 na escola privada onde lecionava, não foi possível comparar se havia diferença em relação ao tratamento dado aos senhores de engenho pelos alunos de um mesmo professor nesses dois contextos.

Outra ameaça ao rigor desta pesquisa que a realização de gravações em vídeo ajudou a evitar foi a tendência ao direcionamento da observação e da amostra de dados. Essa tendência pode provocar o destaque dos tipos de acontecimento que ocorrem com maior freqüência, pois são os que o pesquisador compreende mais completamente com o tempo.

De acordo com Frederick Erickson, dadas as limitações sobre o que se pode contemplar com maior atenção em cada experiência de observação, é possível que o pesquisador tenda a centrar-se, quase desde o princípio, em alguma teoria da organização que está induzindo. Nesse caso, durante suas observações prestará atenção sobre todos aqueles aspectos da ação que corroboram a teoria induzida, deixando de registrar outros aspectos que poderiam refutar essa teoria (ERICKSON, 1985, p. 144). Porém, as gravações em vídeo realizadas nesta pesquisa garantiram que os acontecimentos menos freqüentes, que normalmente passam despercebidos durante a coleta de dados, fossem retomados posteriormente na análise das gravações. Isso reduzia a dependência do pesquisador em relação aos acontecimentos de aparência freqüente como suas melhores fontes de dados, pois existia a possibilidade de estudar de maneira

bastante completa os acontecimentos pouco freqüentes passando várias vezes a gravação correspondente.

As gravações em vídeo também permitiram evitar a tipificação prematura, ou seja, a tendência do pesquisador a tirar conclusões desde as etapas iniciais do processo de pesquisa (ERICKSON, 1985, p. 144-145). Para evitar que essas conclusões fossem prematuras, o pesquisador realizava buscas deliberadas nas gravações para a detecção de manifestações de refutação na forma de episódios discrepantes, ou seja, distintos daqueles que ocorrem com mais freqüência.

As gravações em vídeo ainda permitiram reduzir a dependência do pesquisador em relação àquilo que Frederick Erickson define como “tipificação analítica rudimentar” (ERICKSON, 1985, p. 145). Ao realizar gravações, o pesquisador pôde deixar em suspenso a formulação de deduções interpretativas sobre os significados das ações observadas quando não se sentia capaz de fazê-la, especialmente durante as etapas iniciais do trabalho de campo.

Apesar limitarem algumas das ameaças ao rigor desta pesquisa, as gravações poderiam implicar outras. Segundo Frederick Erickson, ao assistir a uma gravação, o pesquisador não pode interferir no acontecimento gravado, não tendo a oportunidade de verificar as teorias que elabora mediante o recurso de pô-las à prova enquanto participante ativo das cenas observadas (ERICKSON, 1985, p. 145).

Além disso, para entender os significados do material gravado, o pesquisador necessitava de informações contextuais que não apareciam na própria gravação. Quando esse contexto tem muita influência sobre o desenvolvimento das relações sociais dentro da aula, a ausência de um marco contextual mais amplo poderia invalidar a análise. No caso desta pesquisa, essas duas limitações do uso de gravações em vídeo como fontes de dados foram evitadas pela combinação da observação participante com a análise das gravações.

(5) Autoconfrontação simples

Trechos das gravações em vídeo das aulas observadas em São Paulo, selecionados pelo pesquisador ou sugeridos pelos professores atores de campo, foram mostrados a alguns deles para orientar suas entrevistas, que também foram gravadas em vídeo. Estimuladas pela apresentação ao professor de trechos das gravações de suas aulas, essas entrevistas constituíram o quinto tipo de fonte de dados analisado nesta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nos intervalos entre as aulas, quando os professores estavam disponíveis para isso. Os trechos selecionados das aulas foram mostrados ao professor no notebook enquanto seus comentários eram gravados numa câmera de mão. Essas entrevistas também foram digitalizados pelo pesquisador e armazenados em DVD.

As entrevistas estimuladas pelas imagens gravadas de sua prática foram realizadas de acordo com a metodologia de análise de práticas profissionais por autoconfrontação, conforme definida por Yves Clot (2000) e Daniel Faïta (2003). Essa metodologia também é coerente com a teoria das representações de Henri Lefebvre, que orienta esta pesquisa, por possibilitar a explicitação das contradições entre discursos e práticas sociais dos atores de campo, que são elementos constituintes de suas representações. O pesquisador que se utiliza da autoconfrontação pode atuar "na fronteira entre esses discursos e práticas" – *à la frontière entre discours et activité* (FAÏTA, 2003, p. 124).

A autoconfrontação se difere de outras técnicas e metodologias que envolvem a gravação em vídeo da prática profissional, como a autoscopia e a tematização da prática. A principal diferença entre a autoconfrontação e essas outras formas de utilizar a gravação de práticas profissionais é a subordinação dessas gravações ao conceito de ergonomia, que visa melhorar a relação entre os seres humanos e seus meios e métodos de trabalho (CLOT, 2000, p. 1).

A preocupação não apenas com aquilo que o ator de campo fazia durante a gravação, mas também com o que ele "queria ou podia fazer" – *ce que l'on aurait voulu ou pu faire* – e com o que ele "pensava poder fazer" – *ce que l'on pense pouvoir faire* – diferenciam a autoconfrontação da autoscopia (CLOT, 2000, p. 2). A necessidade de refletir sobre uma prática efetuada no próprio contexto do ator de

campo diferencia a autoconfrontação da tematização da prática – que se efetua inclusive sobre práticas realizadas em contextos estranhos ao ator de campo. A autoconfrontação simples – *auto-confrontation* –, realizada nesta pesquisa, consiste na reflexão do ator de campo sobre sua própria prática, enquanto a autoconfrontação cruzada – *allo-confrontation* – consiste na reflexão de um ator de campo sobre a prática de outro (MOLLO, 2004, p. 531).

No caso específico desta pesquisa didático-histórica, a autoconfrontação permitiu que os professores atores de campo alterassem ao longo do tempo seus discursos sobre as práticas realizadas em sala de aula. Uma mesma aula vista como um exemplo de êxito logo ao seu final, pôde ser reconsiderada como um completo fracasso quando vista no vídeo algumas semanas depois. Um mesmo seminário apresentado pelos alunos, que recebeu nota máxima no calor da apresentação, sofreu duras críticas do professor quando visto posteriormente no vídeo. A autoconfrontação utilizada nesta pesquisa permitiu que os professores alterassem sua própria avaliação de suas práticas sem a necessidade de interlocução imediata do pesquisador. Este adotou a prática de esperar que o próprio professor se autoconfrontasse com sua imagem para discutir não apenas suas práticas, mas também seu discursos sobre essas práticas e as alterações sofridas pelos mesmos discursos antes da interlocução com o pesquisador.

(6 e 7) Outros tipos de fontes de dados

Como define Frederick Erickson, os materiais coletados em campo nesta pesquisa foram considerados apenas fontes de dados (ERICKSON, 1985, p. 149). Os dados desta pesquisa foram constituídos pela comparação de cinco principais tipos de fonte de dados: (1) as escritas pelo pesquisador – as notas de campo elaboradas a partir das lembranças e apontamentos –, (2) as escritas pelos professores atores de campo, por seus alunos e por outros funcionários da escola – os registros de campo coletados do material criado nas escolas –, (3) a prática gravada em vídeo – os vídeos das aulas, gravados pelo pesquisador ou (4) pelos próprios professores atores de campo – e (5) o discurso sobre a prática gravado em vídeo – as gravações das entrevistas concedidas pelos professores após assistirem aos vídeos de suas aulas.

Essa diversidade de tipos de fonte de dados foi utilizada para potencializar a análise das situações de ensino, evitando que o pesquisador confundisse as representações dos atores de campo com apenas seus discursos ou com apenas suas práticas. A simples existência dessa diversidade já evita o recolhimento de uma variedade inadequada de tipos de manifestações capazes de respaldar algumas das afirmações fundamentais do pesquisador, uma das ameaças apontadas por Frederick Erickson ao rigor e à validade desse tipo de pesquisa (ERICKSON, 1985, p. 140).

Além dos cinco tipos de fonte de dados descritos até aqui, houve a possibilidade de criar mais outros dois tipos relativos à Professora 1. A nítida relação hierárquica estabelecida na escola privada em que essa professora foi observada criou intervenções explícitas da coordenadora pedagógica, das orientadoras educacionais e da diretora em suas práticas. Algumas dessas práticas foram justificadas pela Professora 1 como mera execução de ordens superiores, das quais ela discordava. Por isso, foi necessário (6) entrevistar essas três pessoas para esclarecer alguns aspectos do trabalho executado pela Professora 1 que ela mesmo dizia não compreender totalmente. Essas entrevistas também foram gravadas em vídeo, digitalizadas e arquivadas em DVD.

A Professora 1 também permitiu o acesso do pesquisador a (7) registros de aulas realizadas nos anos anteriores, o que gerou um sétimo tipo de fonte de dados para esta pesquisa. Esses registros, feitos pela própria professora ou pela coordenadora pedagógica da escola privada onde trabalhava, compreendem reflexões escritas sobre suas aulas, planejamentos de atividades e de cursos e materiais elaborados pelos alunos. Arquivados pela própria professora ou pela biblioteca da escola privada, esses registros foram consultados, digitalizados e armazenados no notebook pelo pesquisador conforme a Professora 1 fazia referência a eles. Da mesma forma que os registros de campo relativos às aulas

observadas, esses registros foram consultados pelo pesquisador durante a elaboração dos apontamentos.

Formas de análise das fontes de dados

A análise das fontes de dados foi simultânea a esta pesquisa de campo para evitar que o pesquisador se preocupasse apenas com aspectos superficiais da observação, como alterações de conversação, modificações de tônus do corpo, distribuições de turnos de fala, modelos de discursos e mapas de movimentos dos alunos e do professor na sala de aula, negligenciando os conteúdos estudados (SHULMAN, 1985, p. 22).

Para facilitar essa análise simultânea, todas as fontes de dados resultantes deste processo de pesquisa foram armazenadas em DVD ou no notebook, sendo identificadas com o nome da escola observada, do professor, da turma e com a data da observação. Essas fontes de dados assumiram a forma de arquivos digitais de texto – com trechos dos apontamentos ou das notas de campo –, de imagem – registros de campo, ou seja, trechos de documentos produzidos pelos professores atores de campo, por seus alunos ou por outros funcionários da escola –, ou de vídeo – com trechos das gravações das aulas ou das entrevistas.

Todos esse arquivos foram facilmente recuperados pelo pesquisador durante a análise concomitante com a pesquisa de campo ou na análise posterior a ela. Por estarem gravados em discos,

qualquer um de seus trechos pôde ser recuperado em segundos, diferentemente do que ocorreria se eles estivessem gravados em fitas magnéticas.

Cada um desses arquivos teve no início do seu nome uma seqüência de cinco letras e cinco números. As duas primeiras letras indicavam o nome da escola, as duas letras seguintes indicavam o nome do professor observado, o número e a letra seguinte indicavam a turma observada e os quatro últimos números indicavam o mês e o dia da observação. Os diferentes arquivos criados sobre uma mesma aula, relativos a tipos de fonte de dados distintos, eram reconhecidos pela sua extensão.

Dessa forma, um arquivo chamado jsap5a0615.doc continha notas de campo sobre uma aula realizada na escola cujas iniciais são “js”, por um professor cujas iniciais são “ap”, na 5a série A, no dia 15 de junho. Um arquivo chamado jsap5a0615.jpg continha registros de campo sobre a mesma aula. Um arquivo chamado jsap5a0615.mpeg continha a gravação em vídeo dessa mesma aula. Um arquivo chamado jsap5a0615.avi continha a gravação em vídeo de uma entrevista concedida pelo professor depois da observação de um trecho do vídeo dessa mesma aula.

Quando era necessário criar mais de um arquivo de um mesmo tipo de fonte de dados sobre a mesma aula, eles eram identificados com uma letra no final do nome. A partir do exemplo dado, foram criados nesse caso arquivos chamados jsap5a0615a.jpg,

jsap5a0615b.jpg, jsap5a0615c.jpg etc. Para encontrar todos os arquivos criados sobre uma mesma aula, de diferentes tipos de fonte de dados, bastava realizar uma busca utilizando as 10 primeiras letras do nome do arquivo. Para encontrar todos os arquivos criados sobre um mesmo professor, bastava realizar uma busca com suas duas iniciais. Nessa mesma lógica, ainda foi possível localizar todos os arquivos criados sobre as aulas realizadas no mesmo dia, ou na mesma escola ou ainda na mesma turma. No caso das notas de campo, que constituem arquivos de texto, também puderam ser realizadas buscas pelas palavras contidas em seu interior.

Desde o início da observação, este pesquisador realizou cópias desses arquivos ou recortou trechos deles para reagrupá-los por professor observado, por semelhança ou por tema. O grupo originado por essas cópias ou trechos recebeu como identificação uma asserção empírica redigida pelo pesquisador. Essas asserções foram dispostas numa planilha digital, vinculadas hierarquicamente aos arquivos dos quais resultaram. O nome de cada arquivo registrado na planilha recebeu um hyperlink para o arquivo propriamente dito. Assim, sempre foi possível ao pesquisador, diante da planilha de asserções, ter acesso imediato às fontes de dados que as compuseram.

Quando uma asserção era ressaltada pelo aparecimento reiterado de manifestações, era então hierarquizada em relação às outras asserções já existentes, num organograma elaborado num arquivo de editor de texto. Conforme sugere Frederick Erickson, a

hierarquização das asserções realizada nesta pesquisa tinha em conta sua abrangência – quanto do contexto estudado cada asserção abarca – e seu nível de inferência – alto ou baixo, de acordo com o volume de possíveis manifestações que realizam sua comprovação (ERICKSON, 1985, p. 146). A freqüência dos acontecimentos descritos por uma asserção não foi utilizada como critério para sua rejeição ou não rejeição, uma vez que acontecimentos esporádicos também podem dar importante contribuição ao entendimento do contexto estudado. Foram consideradas asserções mais balizadas as que possuíam a maior quantidade de linhas do organograma ligadas a elas, originadas da mais ampla gama de outras asserções, fundamentadas em diferentes fontes e tipos de dados.

Desse organograma de asserções, foram recortados os trechos relacionados às representações dos atores de campo estudados, que em seguida foram transformados em textos. Cada conjunto de asserções hierarquizadas foi transformado num “retrato narrativo analítico” ou “citação direta” articulado a um “comentário interpretativo” (ERICKSON, 1985, p. 149-152). De acordo com a definição de Erickson, os retratos narrativos analíticos são textos compostos pelos dados criados a partir dos apontamentos, notas de campo, registros e gravações em vídeo referentes a um mesmo acontecimento. Os retratos narrativos analíticos não representam o acontecimento original em si mesmo, mas uma criação do pesquisador, uma “caricatura analítica” – *analytic caricature* – gerada

pela variação na densidade das descrições dos acontecimentos – detalhando uns e resumindo outros – e pela variação nos termos utilizados para descrever a ação – selecionando determinadas palavras para a descrição da ação em detrimento de outras (ERICKSON, 1985, p. 150).

As fontes de dados coletadas por este pesquisador também foram organizadas das sob a forma de citações diretas, ou seja, transcrições literais de falas dos professores atores de campo gravadas em vídeo no decorrer de suas aulas ou durante as entrevistas concedidas por eles. Tanto retratos narrativos analíticos quanto citações diretas foram sempre articulados a comentários interpretativos. Esses comentários interpretativos indicam o tipo analítico do qual o episódio em questão constitui uma amostra concreta, relacionando-o a outros episódios ou conceitos.

Os relatórios desta pesquisa foram compostos pelos conjuntos de retratos narrativos analíticos e citações diretas articulados a comentários interpretativos. Cada um desses conjuntos formou um texto que caracterizava as representações relativas a um dos professores pesquisados e os vínculos entre elas e o slogan educacional estudado.

Para compor esta tese, foram recortados dos textos relativos a cada ator de campo os episódios que, na avaliação deste pesquisador, podem ser apresentados como mais do que idiossincrasias professorais. Os episódios apresentados nesta tese

não expressam apenas as crenças individuais dos professores observados; esses episódios expressam as representações de professores num sentido mais genérico. Na interpretação deste pesquisador, os episódios aqui analisados fornecem informações importantes sobre um número de professores muito maior do que os poucos observados nesta pesquisa, ainda que não seja possível nem útil definir quantitativamente esse número. Os poucos – mas significativos – episódios selecionados para compor esta tese representam um ínfima parcela de tudo que este pesquisador observou em campo. O caráter extensivo desta pesquisa de campo didático-histórica impede o pesquisador de apresentar a maior parte dos episódios observados, fazendo desta tese uma seleção de poucos episódios importantes diante do objeto e dos objetivos desta pesquisa. De acordo com a definição de Scheffler, essa seleção e análise de episódios constituiu uma avaliação do slogan educacional estudado nesta pesquisa enquanto “símbolo de um movimento social prático” (SCHEFFLER, 1974, p. 47).

Referências bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. Encontros com a História. XIV Encontro Regional de História, Sujeitos na História: práticas e representações, 8 a 11 de setembro de 1998. ANPUH-SP / PUC-SP. Bauru: EDUSC, 2001, nº 2, p. 127-141.

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 1996.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1970.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARSAC, Gilbert ; CHEVALLARD, Yves; MARTINAND, Jean-Louis; TIBERGHIEN, Andrée (orgs.). La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1994.

AUDIGIER, François; LAGELÉE, Guy. Éducation civique et initiation juridique dans les collèges. Paris: INRP, 1996.

AUDIGIER, François. Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire *in* TUTIAUX-GUILLON, Nicole ; MOUSSEAU, Marie-José. Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique. Paris: INRP, 1998, p. 127-133.

AUDIGIER, François. L'éducation à la citoyenneté. Paris: INRP, 1999.

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, agosto de 2004, Vol. 30, nº 2, p. 335-344.

_____. A formação do professor e outros escritos. São Paulo: SENAC, 2006.

BARING, Frank. Empathie *in* MAYER, Ulrich *et alii* (orgs.). Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2006, p. 45.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BERG, Hans Christoph; SCHULZE, Theodor. Lehrkunst: Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand, 1995.

BERG, Hans Christoph. Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung: zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. München: Oldenbourg, 2003.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Revista Brasileira de História. História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH / Rio de Janeiro: Marco Zero, 1990, Vol. 9, nº 19. p. 29-42.

_____. Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Schwalbach: Wochenschau, 2000.

BERGMANN, Klaus *et alii* (orgs.). Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História *in* _____ (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 11-27.

_____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações *in* BARRETO, ELBA S. S. (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. São Paulo: Autores Associados / Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 127-161.

_____. Pesquisas em didática da História. II Seminário Bienal – O ensino de História e Geografia no contexto do Mercosul. Santiago: UNESCO, 2001, p. 34-37.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BIZEUL, Yves. Les débats sur la citoyenneté en Allemagne et en France. Débats franco-allemandes. Paris: IFRI, nº 9, outubro de 2006, p. 1-15.

BORNSCHEIN, Wilhelm. Kleine Bürgerkunde: Grundlagen des politischen und sozialen Lebens Deutschlands. Wolfenbüttel: Heckners, 1960.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. Educação & Sociedade. São Paulo: CEDES, setembro de 2003, Vol. 24, nº 84, p.735-762.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – História e Geografia. 1ª edição: 1998. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUISSON, Ferdinand. Éducation et République. Paris: Kimé, 2003.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP, julho 1988, nº 21, p. 133-157.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

_____. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, janeiro-abril de 2007, Vol. 37, nº 130, p. 209-226.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Epistemologia das Ciências da Educação. Porto: Afrontamento, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino” revisitado. Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, agosto de 2004, Vol. 30, nº 2, p. 327-334.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. Princípios do método no ensino de História. Tese de doutoramento. São Paulo: FFCL-USP, 1952.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Nação na Propaganda do "Milagre Econômico". Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, 2002, Vol. 22, nº 43, p. 195-224.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CHERVEL, André. História das disciplina escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 2, 1990, p. 117-229.

_____. La culture scolaire: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHOMSKY, Noam; FOUCAULT, Michel; ELDERS, Fons. Human Nature: Justice versus Power. Amsterdam: Nederlandse Televisie, 1971. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5E3NRI_x2iA&mode=related&search=>.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. PISTES: Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé. Montréal: UQAM, Vol. 2, nº 1, 2000.

COMENIUS, Jan Amos. Didactica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMPAYRÉ, Gabriel. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle. Tomo I. Genève: Slatkine Reprints, 1970.

CONTI, José Bueno. A reforma educacional de 1971 e a situação da História no ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo. O homem e a técnica. Vol. III. Anais do IX Simpósio Nacional da Associação do Professores Universitários de História. 19 de julho de 1977. São Paulo: ANPUH, 1979, p. 879-884.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: Laboratório Editorial UNESP, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no Curso Secundário. Revista de História. São Paulo: USP, 1957, Vol. XIV, nº 29, p. 117-120.

CRÉMIEUX, Colette. Le rôle de l'éducation à la citoyenneté pour l'innovation scolaire. Le cartable de Clio. Lausanne: LEP, 2001, nº 1, p. 169-177.

CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimento *in* SILVA, Marcos Antônio da (org.). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 25-29.

DEMANTOWSKY, Marko. Historikerstreit *in* MAYER, Ulrich *et alii* (orgs.). Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2006, p. 84-85.

DEVELAY, Michel. La face cachée des disciplines scolaires. Cahiers pédagogiques. Paris: CRAP, nº 298, novembro de 1991, p. 9-13.

DUMONT, Louis. Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne. Paris: Seuil, 1983.

_____. German Ideology: from France to Germany and back. Chicago: University of Chicago, 1994.

DURAND, Marc. L'enseignement en milieu scolaire. Paris: PUF, 1996.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching *in* WITTROCK, Merlin C. (org.). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1985, p. 119-161.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. São Paulo: LEAL, 2003, Vol. 19, nº 1, p. 123-154.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. Cadernos CEDES. A prática do ensino de História. São Paulo: Cortez/CEDES, 1984, nº 10, p. 11-22.

FINLEY, Moses I. Democracia antiga e moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 1999, nº 10, p. 58-78.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e Fonseca. História & Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOOTE-WHITE, William. Treinando a observação participante *in* GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). Desvendando máscaras sociais. RJ: Francisco Alves, 1980.

FOUCAULT, Michel. Dits et écrits: 1954-1988. Tomo I, 1954-1975. Paris: Gallimard, 1994.

FREITAS, Renan Springer de; BATITUCCI, Eduardo Cerqueira. A falácia da interpretação da cultura como texto. Lua Nova. São Paulo: CEDEC, 1997, nº 40/41, p. 267-288.

FREITAS, Renan Springer de. Em busca da Sociologia não paroquial. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: ANPOCS, 1998, Vol. 13, nº 38. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300009&lng=en&nrm=iso>.

GARCIA, Patrick; LEDUC, Jean. L'enseignement de l'historire en France: de l'Ancien Régime à nos jours. Paris: Armand Colin, 2003.

GARROS, Véronique. Le stalinisme: histoire et politique *in* FERRO, Marc; MANDRILLON, Marie-Hélène. Russie, peuples et civilisations. Paris: La Découverte, p. 121-125.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GILARDONI, Silvano. Quale "educazione civica" nel XXI secolo? Le cartable de Clio. Lausanne: LEP, 2001, nº 1, p. 178-181.

GINZBURG, Carlo. Relações de força: História, retórica, prova. SP: Companhia das Letras, 2002.

GLEZER, Raquel. História e Estudos Sociais: um estudo comparativo dos Guias Metodológicos do M.E.C. O homem e a técnica. Vol. III. Anais do IX Simpósio Nacional da Associação do Professores Universitários de História. 21 de julho de 1977. São Paulo: ANPUH, 1979, p. 863-878.

_____. Estudos Sociais: um problema contínuo. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH, 1982, Vol. 2, nº 3, p. 117-149.

GLÖCKEL, Hans. Vom Unterricht: Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990.

HANDRO, Saskia; SCHÖNEMANN, Bernd. Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster, LIT, 2002.

HASBERG, Wolfgang. Methoden geschichtsdidaktischer Forschung: Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2002, p. 59-77.

HAUSMANN, Gottfried. Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1959.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Werke, Band 12. Frankfurt: Suhrkamp, 1973.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio (1830): a ciência da lógica. Volume 1. Rio de Janeiro: Loyola, 1997.

HEIMBERG, Charles. L'Histoire à l'école: modes de pensée et regard sur le monde. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002.

HERVOUET, Vincent. La périurbanisation dans la métropole nantaise : de nouvelles mobilités pour de nouveaux lieux d'urbanité ? Thèse de Doctorat em Géographie. Nantes: Université de Nantes, 2005.

HOBSBAWM, Eric John; RANGER, Terence (orgs.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HÖFER, Werner. Was ist demokratie: Schlageworte wörtlich aktuelle Bürgerkunde. Starnberg: R.S. Schulz, 1980.

HOLANDA, Guy de. Quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956. Rio de Janeiro: CBPE, 1957.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

HUSSAIN-HASSO, Fawaz. Prof dans une ZEP ordinaire. Paris: Le Serpent à Plumes, 2006.

HASSANI IDRISSI, Mostafa. Pensée historienne et aprentissage de l'Histoire. Paris: L'Harmattan, 2005.

INWOOD, Michael. Dicionário Hegel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: die Formung des griechischen Menschen. Berlim: Gruyter, 1973.

JUNKER, Buford Helmholz. Fieldwork: an introduction to the Social Sciences. Chicago: University Press of Chicago, 1960 *apud* CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo *in* GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 87-121.

KASTORYANO, Riva. Nationalité et citoyenneté en Allemagne aujourd'hui. Vingtième Siècle: Revue d'histoire. Paris: Presses de Sciences Po, nº 70, abril-junho 2001, p. 3-17.

KERSHAW, Ian. Qu'est-ce que le nazisme ? : problèmes e perspectives d'interprétation. Paris: Gallimard, 1997.

KLOSE, Dagmar. Geschichtsbewutsein – Ontogenese *in* BERGMANN, Klaus *et alii* (orgs.). Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997, p. 51-56.

LAUTIER, Nicole. À la rencontre de l'histoire. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 1997a.

_____. Enseigner l'histoire au lycée. Paris, Armand Colin, 1997b.

LAVILLE, Christian. Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique ? *in* TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURRISSON, Didier (orgs.). Identités, mémoires, conscience historique. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 13-25.

LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEITE, Miriam Moreira. O ensino de História no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LELEUX, Claudine. Éduquer à la moralité sans moraliser. Le cartable de Clio. Lausanne: LEP, 2002, nº 2, p. 243-250.

LEPETIT, Bernard. Le présent de l'histoire *in* LEPETIT, Bernard (org.). Les formes de l'expérience: une autre histoire sociale. Paris: Albin Michel, 1995, p. 273-298.

LUCAS, Friedrich J. Geschichte als engagierte Wissenschaft: zur Theorie einer Geschichtsdidaktik. Sttutgart: Klett, 1985.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico *in* SILVA, Marcos Antônio da (org.). Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 37-64.

MARTINEAU, Robert. L'histoire à l'école, matière à penser... Paris: L'Harmattan, 1999.

MATTOS, Selma Rinaldi de. Lições de Macedo: uma pedagogia do súdito-cidadão no Império do Brasil *in* MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). Histórias do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 31-44.

MARX, Karl Friedrich Heinrich. Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie. Livro I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Vol. 23. Berlim: Dietz, 1968.

MEAD, Margaret. Letters from the field: 1925-1975. New York: Harper & Row, 1977.

MENANDRO, Heloisa Fresch. Variações sobre um velho tema: o ensino de História *in* DAVIES, Nicholas (org.). Para além dos conteúdos no ensino de História. Rio de Janeiro: Access, 2001, p. 47-61.

MILL, John Stuart. Considerations on representative government. London: Oxford University Press, 1948.

MOLLO, Vanina; FALZON, Pierre. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. Applied Ergonomics: Human Factors in Technology and Society. Amsterdam: Elsevier, novembro de 2004, Vol. 35, nº 6, p. 531-540.

MONIOT, Henri. Didática da história *in* BURGUIÈRE, André. Dicionário das ciências históricas. Rio de Janeiro: Imago, 1993a, p. 225-228.

_____. Didactique de l'Histoire. Paris: Nathan, 1993b.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos de História e o ensino temático. Revista Brasileira de História.

Sociedade e Trabalho na História. São Paulo: ANPUH, 1986, Vol. 6, nº 11, p. 99-116.

NIEMETZ, Gerold (org.). Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler, 1990.

OAKESHOTT, Michael. Learning and teaching *in* PETERS, Richard Stanley (org.). The concept of education. London: Routledge & Kegan Paul, 1968.

PANDEL, Hans-Jürgen. Geschichte und politische Bildung *in* BERGMANN, Klaus *et alii* (orgs.). Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997, p. 319-323.

_____. Geschichtsbewusstsein *in* MAYER, Ulrich *et alii* (orgs.). Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2006a, p. 69-70.

_____. Geschichtskultur *in* MAYER, Ulrich *et alii* (orgs.). Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2006b, p. 74-75.

_____. Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach: Wochenschau, 2007.

PAULUS, Fabien. Coévolution dans les systèmes de villes: croissance et spécialisation des aires urbaines françaises de 1950 à 2000. Thèse de Doctorat em Géographie. Paris: Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2004.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

_____. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, nº 92, p. 5-15.

PETERS, Richard Stanley. Education as initiation *in* ARCHAMBAULT, Reginald Donat (org.). Philosophical analysis and education. London: Routledge & Kegan Paul, 1972, p. 87-111.

REUTER, Yves. La represéntation de la discipline ou la conscience disciplinaire. La Lettre de la D.F.L.M.. AIRDF, 2003, Vol. 1, nº 32, p. 18-22.

RIBEIRO, José Hamilton. Deixem-me ser eu. São Paulo, Impres, 1968.

ROCHA, Ubiratan. Currículos de História do Rio de Janeiro, cotidiano escolar e ensino: recuperando “elos perdidos”. Tese de doutoramento. São Paulo: FEUSP, 2001.

ROTHE, Valentine. Werteerziehung und Geschichtsdidaktik. Düsseldorf: Schwann, 1987.

RÜSEN, Jörn. Was ist Geschichtskultur? Überlegungeng zu einen neuen Art, über Geschichte nachzudenken *in* FÜßMANN, Klaus *et alii* (orgs.). Historische Faszination: Geschichtskultur heute. Köln: Böhlau, 1994, p. 3-26.

_____. Geschichtskultur *in* BERGMANN, Klaus et *alii* (orgs.). Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997, p. 38-41.

_____. Razão Histórica: Teoria da História – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

RUSSELL HANSON, Norwood. Observação e interpretação *in* MORGENBESSER, Sidney (org.). Filosofia da ciência. SP: Cultrix, 1975.

SANJEK, Roger. Fieldnotes: the makings of anthropology. Ithaca: Cornell University Press, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau. São Paulo: SE / CENP, 1989.

_____. Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau. São Paulo: SE / CENP, 1992.

SCHEFFLER, Israel. A linguagem da educação. São Paulo: Saraiva / Edusp, 1974.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga Garcia. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cadernos Cedes. São Paulo: CEDES, setembro-dezembro de 2005, Vol. 25, nº 67, p. 297-308.

SCHNEIDER, Mark A. Culture as a text? *in* _____. Culture and Enchantment. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

SCHÖNEMANN, Bernd. Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2002, p. 78-86.

_____. Geschichtsdidaktik *in* MAYER, Ulrich *et alii* (orgs.). Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2006, p. 72-73.

SCHWARTZBERG, Melissa. Athenian democracy and legal change. American Political Science Review. Washington: APSA, 2004, Vol. 98, nº 2, p. 311-325.

SHULMAN, Lee. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective *in* WITTROCK, Merlin C. (org.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1985, p. 3-36.

SICK, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes *in* _____ & Thais Nivia de Lima e Fonseca (orgs.) Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 149-170.

SPINDLER, George. Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action. Long Grove: Waveland, 1982.

STOCKING, George Ward. The ethnographer's magic: fieldwork in British anthropology from Tylor to Malinowski *in* STOCKING, George Ward (org.). Observers observed: essays on ethnographic fieldwork. Madison: The University of Wisconsin Press, 1983, p. 70-120.

STREWE, Uta. Geschichtsdarstellung im Kinder- und Jugendbuch der DDR. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Schwalbach: Wochenschau, 2005, p. 125-145.

SÜSSMUTH, Hans. Geschichtsdidaktik: eine Einfürung in Aufgaben und Arbeitsfelder. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1980.

THOMSON, Alistair *et alii*. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais *in* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRAVERSO, Enzo. Usages pertinents et abusifs du concept de totalitarisme. Le cartable de Clio. Lausanne: LEP, 2002, nº 2, p. 21-23.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée: l'exemple de la société d'ancien régime et de la societé du XIXe siècle. Villeneuve D'Ascq: Septentrion, 1998.

_____. L'Histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français *in* TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURRISSON, Didier (orgs.). Identités, mémoires, conscience historique. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 27-41.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; MOUSSEAU Marie-José. Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique. Paris: INRP, 1998.

VERRET, Michel. Le temps des études. Paris: H. Champion, 1975.

VIDAL-NAQUET, Pierre. Les grecs, les historiens, la démocracie: le grand écart. Paris: La Découverte, 2000.

WAGENSCHEIN, Martin. Naturphänomene sehen und verstehen: genetische Lehrgänge. Stuttgart: Klett, 1995.

WIECHMANN, Jürgen (org.). Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. Weinheim: Beltz, 2002.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. Key concepts in the philosophy of education. London: Routledge, 1999.

WOLFF, Hans-Julius. „Normenkontrolle" und Gesetzesbegriff in der attischen Demokratie. Heidelberg: C. Winter, 1970.

ŽIŽEK, Slavoj. Did Somebody Say Totalitarianism?: four interventions in the (mis)use of a notion. London: Verso, 2002.

Apêndice A – Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1 – Texto "Mumificadoras"

MUMIFICADORAS

Hoje o dia foi muito cansativo... Tivemos que enterrar o Osíris... As pessoas para mostrar o seu sofrimento, foram ao enterro um pouco despidas... Algumas mulheres foram com o seio descoberto, outras pessoas foram descalças...

Nós egípcios acreditamos que a alma abandona o corpo na hora da morte, mas o reencontra na eternidade...

Bom, voltando para a nossa área, a "mumificação" foi horrível!!! Tivemos que remover os órgãos internos, e como foi nossa primeira "mumificação" tivemos um pouco de nojo. A "mumificação" foi assim: o corpo foi aberto e as vísceras foram removidas. O cérebro foi retirado pelo nariz. Fígado, intestino, estômago e pulmões foram guardados em uma jarra especial, o coração fica dentro do corpo, que é colocado em natrão (uma espécie de sal para conservar o corpo) de quarenta a cem dias, tudo isso é feito para que o defunto tenha uma aparência viva, as partes que ficaram afundadas foram preenchidas com chumaços de linho, o corpo é enrolado em camadas de linho, entre elas é preciso colocar alguns amuletos para proteger o morto na sua viagem a outro mundo, uma máscara facial de papel foi colocada em sua cabeça... Ai, ainda bem que nós temos você para desabafar!!!!

Não sabemos mais o que fazer... A vida está difícil, a única esperança é a mumificação, só que isso é muito chato...

Apêndice B – Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1 – Texto "Diário de um mumificador"

Diário de um mumificador

5/8

Hoje será um dia cansativo pois vamos fazer a mumificação de um Faraó, porque esse é o nosso trabalho, infelizmente.

Não gostamos muito disso, mas é disso que a gente vive, vamos contar um pouco de nosso dia-a-dia.

Para começar, extraímos o cérebro do velado pelo nariz, com um instrumento meio curvado. Depois fazemos uma incisão na barriga com uma pedra da Etiópia e retiramos cuidadosamente seus intestinos lavando-os com vinho. O ventre enchemos com mirra pura moída, canela e essências, não usando incensos, em seguida salgamos o corpo e cobrimos com natrão e deixamos o corpo lá por 60 dias.

Passados os 60 dias lavamos o corpo e envolvemo-lo com faixas de tela de algodão molhadas em cola. Depois de terminar o trabalho devolvemos o corpo a sua família que o colocam em uma urna de madeira feita sob medida e levada à sala destinada a esse fim.

Contamos um dia do nosso trabalho, espero que tenham gostado.

Apêndice C – Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1 – Texto "Diário de um Faraó"

Diário de um Faraó

Dia 4 de agosto

Diário:

Sou o Faraó e sou muito poderoso. Recebi meus poderes mesmo antes de nascer. Agora contarei sobre o meu dia de hoje.

Meu dia começou com minhas orações aos Deuses.

Depois disso o vizir veio me dizer o relato diário, e assim decidi todos os assuntos importantes que surgiram.

À tarde eu inspecionei o trabalho em um novo templo imenso para agradar aos deuses.

Hoje de tarde, ditei uma nova lei que determina que os Faraós só podem aparecer em público com uma barba postiça e coberto por jóias pesadas de ouro.

Esta é minha imagem e de minha mulher, pintada em um quadro por um pintor de um Rei estrangeiro .

Hoje terminaram a construção de uma pirâmide em minha homenagem. Fiquei muito feliz.
No final do dia fui a uma festa concebida a um rei estrangeiro.
Após a festa aproveitei e fiquei um pouco com minha esposa.
E por hoje acabei de escrever no meu diário.
Até amanhã!!!!

Apêndice D – Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1 – Texto "Meu Diário de Criança Egípcia"

Meu Diário de Criança Egípcia

Meus pais me adoram. O Egito é um país pobre, aqui não é todo mundo que sabe ler, não é todo mundo que sabe escrever, não é todo mundo que consegue pagar os impostos.

Logo que a gente nasce os pais têm que dar um nome, já que não existe nome de família, a maioria dos nomes aqui são curtos, como o meu que é Abi. Assim que eu nasci minha mãe me carregava em uma bolsa que se chama alforje, ela deixa que a minha mãe ande com as mãos livres.

Aqui são poucas as despesas que os egípcios têm com a gente. Nós andamos nus e descalços, dentro ou fora de casa, os meninos adornados com um colar e as meninas apenas com um pente e com um cinto. A alimentação da gente é baseada em caules de papiro, raízes cozidas ou cruas, também não acarreta grandes encargos.

A gente gosta muito de animais, a maioria das pessoas daqui têm um animal de estimação, a gente gosta de brincar muito com eles, principalmente eu, eu sou ligado nos animais.

Eu odiava andar nu, quando os meus pais falaram que eu não iria andar mais nu eu fiquei muito feliz, mas depois eles me falaram que eu iria começar a ir para a escola.

Meu professor me contou que quando a gente pára de andar nu, quer dizer que está na hora de começar a ir para a escola. Meu professor também disse que a gente vai aprender primeiro a ler e depois a escrever. Meus pais falaram que na escola a gente escreve em folha de papiro, esse tipo de folha é muito caro para a gente.

Poucas pessoas sabem escrever e ler, as únicas pessoas que sabem direitinho são os escribas.

Quando eu comecei a ir para a escola, eu comecei a gostar e isso me fez eu ter vontade de ser escriba. Eu estou escrevendo no meu diário para eu treinar a minha escrita e a minha leitura.

Apêndice E – Material elaborado pelos alunos de 5ª série da Professora 1 – Texto "Agricultores do Egito"

Agricultores do Egito

Olá. Me chamo Tutankhamon,e sou um agricultor de baixo poder.

Nós agricultores usamos nossas técnicas para recolher matéria-prima para ser utilizada na fabricação de objetos ou aperfeiçoamento de alimentos.

Os produtos básicos da agricultura do Egito são os cereais como o trigo duro e a cevada principalmente e linho.

Figos,tâmaras,uvas,maçãs,rábanos,ervilhas e favas também estão na lista de nossas colheitas.

O Papiro é coletado em terras pantanosas e não só utilizado para a alimentação, preparado com os seus rizomas, mas também como matéria-prima em produtos de grande variedade de utilidades.

As cordas são fabricadas a partir de seu tronco e suas fibras permitem confeccionar tecidos desde finos e elegantes até lonas grosseiras.

São três estações típicas do ano:a inundação,a saída e a colheita.

Tchau!

Tutankhanmon

Apêndice F – Material elaborado pelo Professor 6 – Ficha de estado civil de Carlos Magno

Fiche d'état - civil de CHarlemagne.

1) Quel est son nom latin ? _____

2) Quel est son véritable nom et son véritable titre ? _____

_____

3) Comment expliquer le nom de sa dynastie ? _____

_____

4) Sa date de naissance ? _____

5) Nom de son père ? _____

6) Nom de sa mère ? _____

7) En 778,en tentant d'aller combattre les Arabes en Espagne,il arrive à Charlemagne quelque chose de fâcheux et de très connu.De quoi s'agit-il ? _____

_____

8) En quelle année est-il couronné empereur d'Occident ? _____

9) Où ? _____ 10) Par qui ? _____

11) Pourquoi installe-~~t~~-il la capitale de son empire à Aix-la-Chapelle ? _____

_____

12) Comment s'appellent les envoyés de Charlemagne à travers tout son empire afin d'en surveiller la bonne marche ? _____

13) Année de sa mort ? _____

14) Qui lui succède ? _____

15) Que se passe-t-il en 843 ? _____

16) A qui revient la France (ou Francie occidentale) ? _____

17) A qui revient la Lotharingie ? _____

18) A qui revient la Germanie (ou Francie orientale) ? _____

PHOTO

D'IDENTITÉ

Apêndice G – Material elaborado pelo Professor 6 – Ficha de identidade do rei Clóvis I

Fiche d'identité du Roi Clovis 1er.

1) Année de sa naissance? _____

2) Nom du peuple dont il est roi ? _____

3) Dates du début et de fin de son règne ? _____

4) Nom de son grand-père ? _____

5) Nom de la dynastie royale à laquelle il appartient ? _____

6) Que remarquez-vous ? (questions n°4 et 5) _____

_____

7) Qui l'influence pour qu'il se convertisse au christianisme ? _____

_____

8) Qui le baptise ? _____

9) Où ? _____ 10) Quand ? _____

11) Quelle histoire célèbre marque son règne ? _____

12) Pourquoi peut-on dire qu'il est le père fondateur de notre pays ?

_____

13) Nom de ses quatre fils ? _____

14) Que font-ils à sa mort ? _____

15) Année et lieu de sa mort ? _____

Photo d'identité.

Apêndice H – p. 107 do livro didático *Histoire Géographie 3ème*, de Martin Ivernel

3 Discours de Pétain

« Français !

J'assume à partir d'aujourd'hui la direction du gouvernement de la France. Sûr de l'affection de notre admirable armée, qui lutte avec un héroïsme digne de ses longues traditions militaires, contre un ennemi supérieur en nombre et en armes ; sûr que par sa magnifique résistance, elle a rempli ses devoirs vis-à-vis de nos alliés ; sûr de l'appui des anciens combattants que j'ai eu la fierté de commander, je fais à la France le don de ma personne pour atténuer son malheur. En ces heures douloureuses, je pense aux malheureux réfugiés qui, dans un dénuement extrême, sillonnent nos routes. [...]

C'est le cœur serré que je vous dis aujourd'hui qu'il faut cesser le combat. Je me suis adressé cette nuit à l'adversaire, pour lui demander s'il est prêt à rechercher avec nous, entre soldats, après la lutte et dans l'honneur, les moyens de mettre un terme aux hostilités.

Que tous les Français se groupent autour du gouvernement que je préside pendant ces dures épreuves et fassent taire leur angoisse pour n'écouter que leur foi dans le destin de la patrie. »

17 juin 1940.

❶ Quelle est la situation militaire et politique le 17 juin ?
❷ Comment Pétain explique-t-il la déroute française ?
❸ Qu'annonce-t-il aux Français ?

5 L'entrevue de Montoire

En collaborant avec l'Allemagne, Pétain espère obtenir des avantages pour améliorer le sort des Français. Mais il n'obtiendra rien.

4 La France après l'armistice (1940)

6 Affiche célébrant la « Révolution nationale »

❶ À gauche, relevez quelques éléments qui risquent de renverser la maison France. Que représentent le drapeau et l'étoile ? ❷ À droite, qu'est-ce qui stabilise la maison France ?

Apêndice I – p. 131 do livro didático *Histoire Géographie 3ème*, de Martin Ivernel

3 La doctrine Truman

Harry Truman (1884-1972) est le président des États-Unis de 1945 à 1953.

« Chaque nation se trouve désormais en face d'un choix à faire entre deux modes de vie opposés.

L'un d'eux repose sur la volonté de la majorité et il est caractérisé par des institutions libres, un gouvernement représentatif, des élections libres, des garanties assurant la liberté individuelle [...].

L'autre mode de vie repose sur la volonté d'une minorité imposée par la force à la majorité. Il s'appuie sur la terreur et l'oppression, une presse et une radio contrôlées, des élections truquées et la suppression des libertés personnelles.

Je crois que la politique des États-Unis doit être de soutenir tous les peuples libres qui résistent à des tentatives d'asservissement [...]. Je crois que notre aide doit consister essentiellement en un soutien économique et financier [...].

Les semences des régimes totalitaires sont nourries par la misère et le dénuement. Elles atteignent leur plus grand développement quand l'espoir d'un peuple en une vie meilleure est mort. Cet espoir, il faut que nous le gardions en vie [...]. »

Truman, Discours au Congrès et à la nation, 11 mars 1947.

❶ Quelle description Truman fait-il du régime communiste ? ❷ Comment espère-t-il empêcher l'expansion du communisme ?

5 La doctrine Jdanov

Jdanov (1896-1948) est chargé par Staline d'exposer la doctrine officielle de l'URSS devant les partis communistes européens.

« Au fur et à mesure que nous nous éloignons de la guerre, deux camps s'affirment : le camp impérialiste et anti-démocratique, et le camp anti-impérialiste et démocratique.

Les États-Unis sont la principale force dirigeante du camp impérialiste. Ils sont soutenus par l'Angleterre, la France, par tous les États possesseurs de colonie tels que la Belgique et les Pays-Bas [...].

Les forces anti-impérialistes et antifascistes forment l'autre camp : l'URSS et les pays de la démocratie nouvelle tels que la Roumanie et la Hongrie en sont les fondements. [...] Le nouvel expansionnisme des États-Unis s'appuie sur un large programme de mesures d'ordre militaire, économique et politique dont l'application établirait dans tous les pays visés la domination politique de ces derniers et réduirait ces pays à l'état de satellites des États-Unis [...]. C'est aux partis communistes qu'incombe le rôle particulier de se mettre à la tête de la résistance au plan américain d'asservissement de l'Europe. »

Jdanov, Rapport, 22 septembre 1947.

❶ Quel est le camp impérialiste pour Jdanov ? ❷ Quelle tâche Jdanov donne-t-il aux partis communistes ?

4 Affiche communiste contre le plan Marshall

❶ À quoi le parti communiste français compare-t-il l'aide du plan Marshall ? Pourquoi ?
❷ Montrez que le PCF suit la doctrine Jdanov.

6 L'aide du plan Marshall

Aide par État en % de l'aide totale (1948-1952)

Royaume-Uni	24,4%	RFA	10,1%
France	20,2 %	Autriche	5 %
Benelux	12,5 %	Grèce	4,8 %
Italie	11 %	Autres États	12 %

7 Mao Zedong (1893-1976)

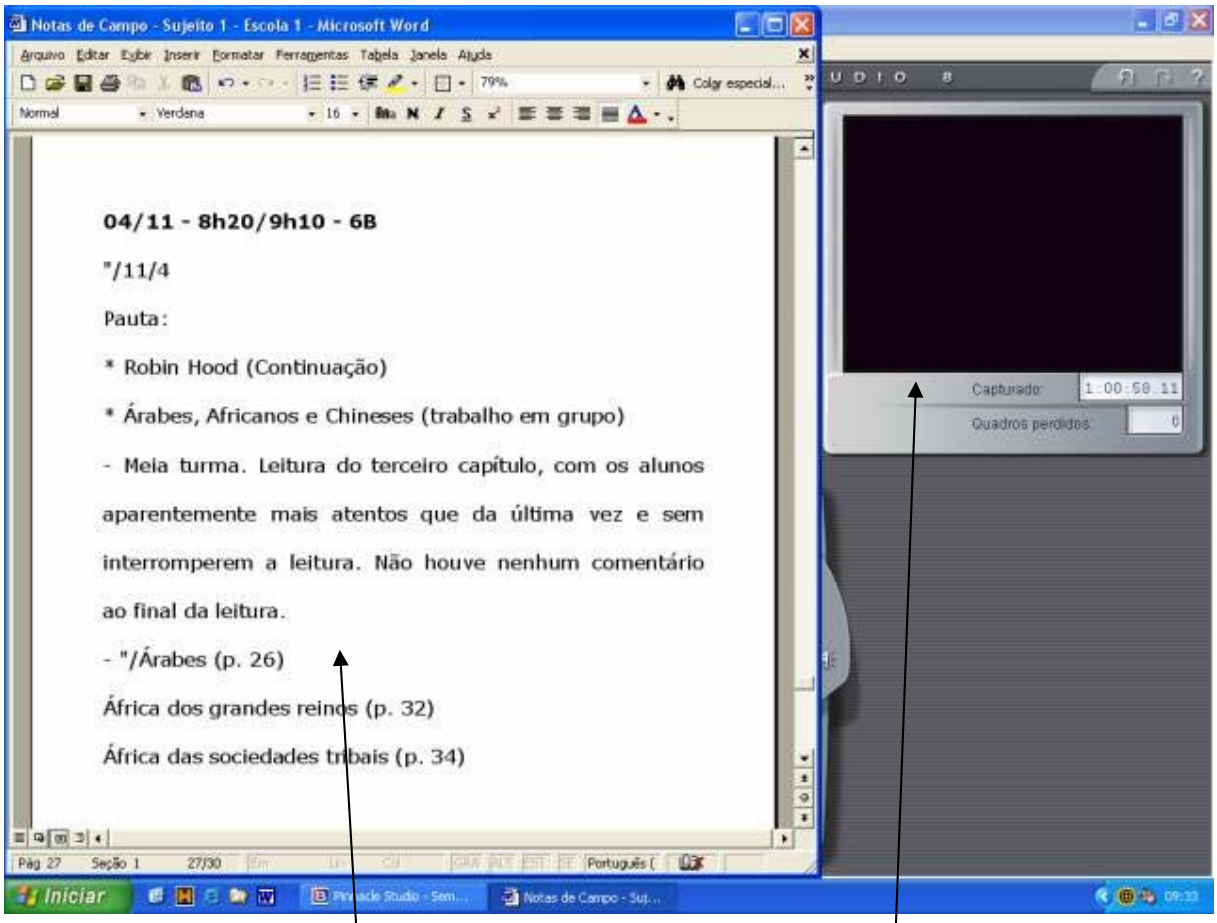
Mao Zedong est un des fondateurs du parti communiste chinois. En lutte contre le gouvernement de Tchang Kai-chek, il se replie avec son parti vers le nord de la Chine, à la suite de la « Longue Marche » (1934-1935). La guerre civile reprend en 1945 et s'achève en 1949 par la victoire des communistes : la Chine continentale devient la République populaire de Chine. Mao en est le président de 1949 à 1959, et reste à la tête du parti communiste chinois jusqu'à sa mort.

Apêndice J – Símbolos utilizados nos apontamentos e notas de campo

Símbolo	Significado
#	Destaques da gravação a serem revistos com maior atenção.
¿	Perguntas para os formulários utilizados nas entrevistas com os professores atores de campo.
©	Definição de um conceito histórico pelo professor observado.
™	Questão relativa à Didática da História apresentada pelo professor observado.
[ ]	Reflexão teórico-metodológica do pesquisador.
" "	Cópia literal das anotações da lousa.
‘ ’	Citação literal da fala do professor observado ou de seus alunos.

Apêndice L – Fotografia do avental com microcâmera sem fio utilizado pelos professores

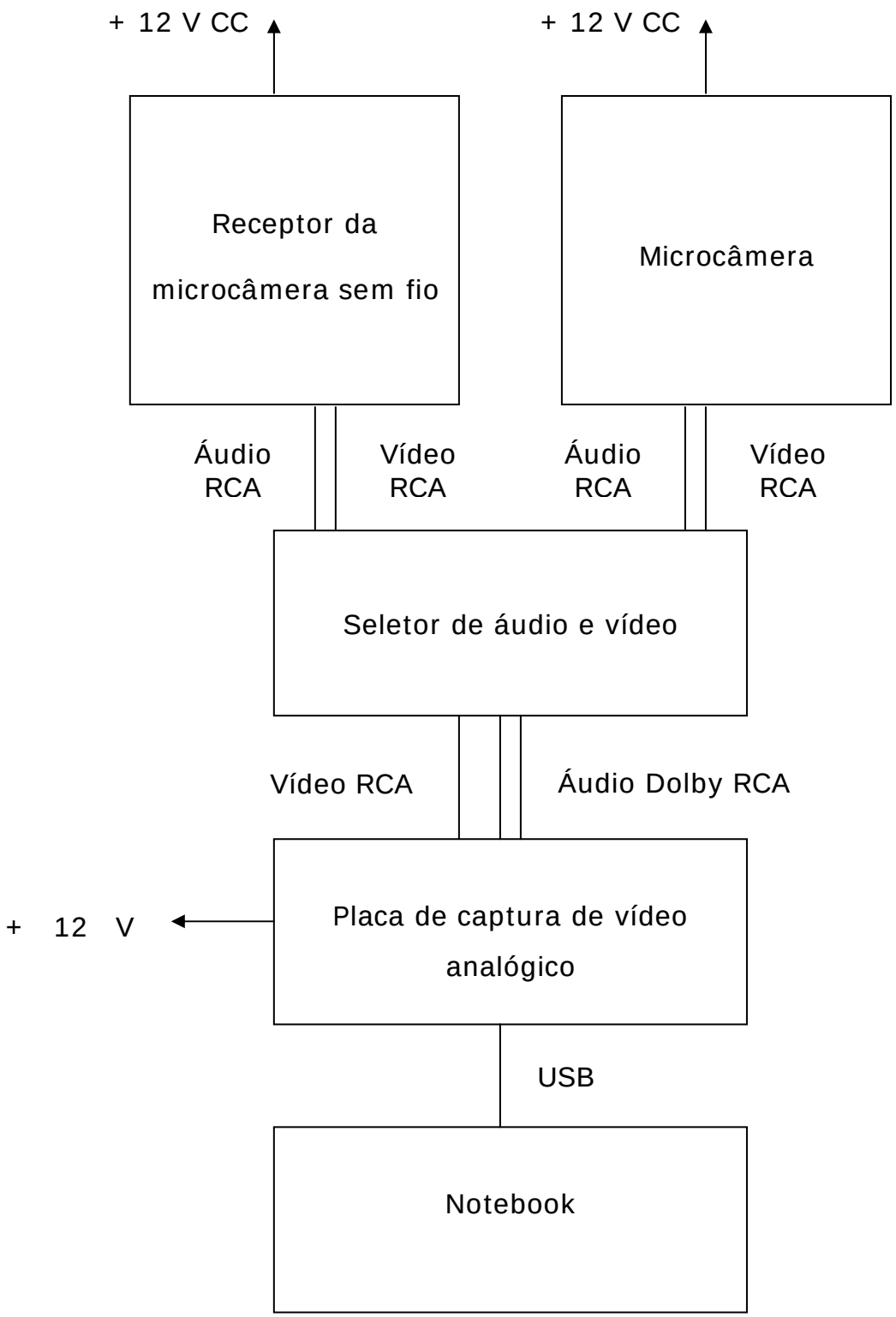
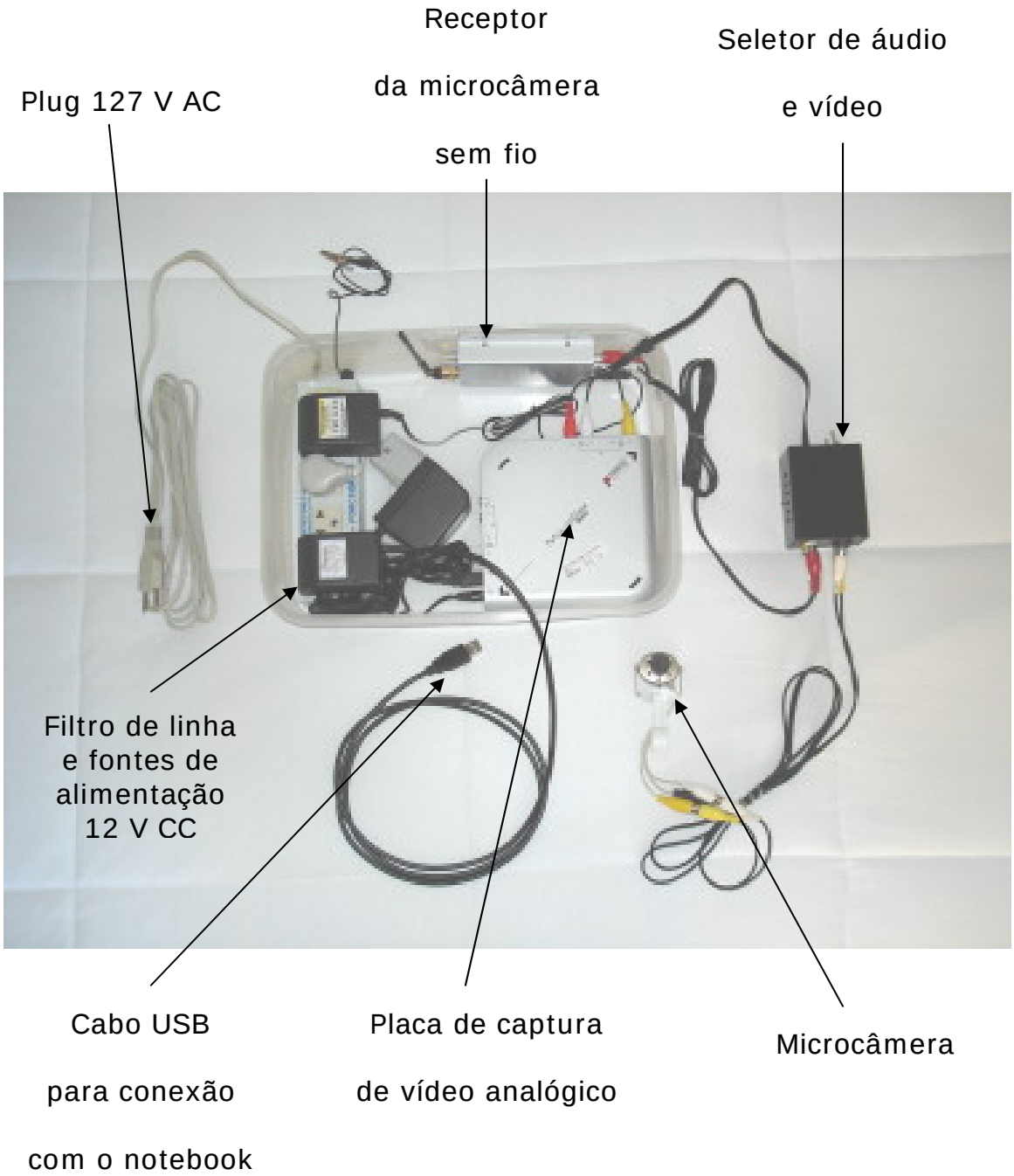
Apêndice M – Reprodução da tela do notebook durante a observação de uma aula



Apontamento

Monitor do vídeo em gravação

Apêndice N – Esquema dos circuitos de captação e edição de imagens em sala de aula



Apêndice O – Fotografia dos circuitos de captação e edição de imagens em sala de aula