

HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO¹

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Universidade Federal do Paraná, Brasil



Resumo

O trabalho se insere no projeto de investigação sobre a construção da História como disciplina escolar no Brasil e toma, como fonte principal, resultados de pesquisas já realizadas em manuais de didática da História, destinado a professores. Tem como objetivo identificar elementos constitutivos do processo de construção da história do ensino de História, tendo como referência o conceito de código disciplinar da História (Fernandez Cuesta, 1998). Resultados, ainda que parciais, indicam a predominância de uma separação entre a História e a didática da história, indiciária da centralidade do ensino e aprendizagem histórica, pautada em concepções oriundas da psicologia e da didática geral, apontando lacunas dos processos de ensino e aprendizagem fundamentados no método e na cognição situados na própria ciência da história. Ademais, verificou-se também que a consolidação do código disciplinar da história no Brasil teve influência das políticas e teorias educacionais originadas no aparelho de Estado. A partir dessas sistematizações, há indicativos da necessidade de continuidade das investigações, no sentido de recuperar elementos dos textos visíveis (como manuais, experiências curriculares) e dos textos invisíveis (como a prática dos professores e a participação dos alunos na relação ensino e aprendizagem), com o objetivo de apontar as relações entre micro e macro manifestações do código disciplinar da história, nos diferentes períodos da história do ensino da história no Brasil, tendo como referência a relação dialógica entre a cultura histórica e a cultura escolar.

Palavras-chave: história do ensino de história, código disciplinar da história, didática da história.

HISTORY OF THE HISTORY TEACHING IN BRAZIL: A PROPOSAL OF PERIODIZATION

Abstract

The work is part of the research project about the history of the construction of History as school subject in Brazil, taking as the most important sources the researches already carried out about didactic of History's textbooks for teachers. Its main objective is to identify the constituent elements of the construction's process of the history of the History teaching, with the reference to the concept disciplinary code of History (Fernandez Cuesta, 1998). Results, even if partial, indicated the

¹ Texto apresentado no 17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe, em 14 de setembro 2011, realizado na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

predominance of a separation between History and the didactic of History, evidentiary of the centrality of historical teaching and learning grounded on conceptions derived from psychology and general didactic, pointing out gaps in the processes of teaching and learning based in the method and cognition situated within the very science of history. Moreover, one also verified that the consolidation of the disciplinary code of history in Brazil was greatly influenced by educational politics and theories originated in the state apparatus. Based on this systematization, there is evidence of the need for continuity of research in order to retrieve elements of the visible texts (as textbooks, curricular experiences) and invisible texts (such as teachers' practice and students' participation in the relationship between teaching and learning), with the aim of pointing out dialectically the relationship between micro and macro events of the disciplinary code of history at different periods of the history of the history teaching in Brazil. All this, with reference to a dialogical relationship between the historical culture and school culture.

Key-words: history of the history teaching, disciplinary code of history, didactic of history.

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL: UNA PROPUESTA DE PERIODIZACIÓN

Resumen

El trabajo es parte del proyecto de investigación sobre la historia de la construcción de la Historia como una asignatura escolar en Brasil, tomando como fuente principal investigaciones ya realizadas en los manuales de didáctica de la historia, para los maestros. Tiene como objetivo principal identificar los elementos constitutivos de la construcción de la historia de la enseñanza de la historia, con referencia al concepto de código disciplinar de la Historia (Fernández Cuesta, 1998). Resultados, aunque parciales, indican el predominio de una separación entre la historia y la didáctica de la historia, prueba de la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje basado en concepciones derivadas de la psicología y didáctica general, señalando las lagunas en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el método y en la cognición situados en la ciencia de la historia. Por otra parte, se constató también que la consolidación del código disciplinar de la historia en Brasil ha recibido gran influencia por las políticas y teorías educativas originadas en el aparato estatal. Con base en esta sistematización, hay evidencia de la necesidad de continuidad de las investigaciones, con el fin de recuperar los elementos de los textos visibles (tal como manuales, experiencias curriculares) y de los textos invisibles (por ejemplo, la práctica de los profesores y la participación de los alumnos en la relación enseñanza y aprendizaje), con el objetivo de señalar las relaciones entre los eventos de micro y macro en la historia del código disciplinar de la historia, en los diferentes períodos de la historia de la enseñanza de la historia de Brasil, con referencia la relación dialógica entre la cultura histórica y cultura escolar.

Palabras-clave: historia de la enseñanza de la historia, código disciplinar de la historia, didáctica de la historia.

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU BRÉSIL: UNE PROPOSITION DE DECOUPER UNE DURÉE EN PÉRIODES HISTORIQUES CARACTÉRISTIQUES

Résumé

Le travail est une partie du projet de recherche sur l'histoire de la construction de l'histoire en tant que discipline scolaire au Brésil, en prenant comme sa source primaire de recherche déjà effectués dans les manuels de la didactique de l'histoire, pour les enseignants. Il a comme principal objectif identifier les éléments dans le processus de la construction de l'histoire de l'enseignement de l'histoire, en prenant comme référence le concept de code disciplinaire de l'histoire (Fernandez Cuesta, 1998). Les résultats, même partiales, sont un indicatif de la prédominance d'une séparation entre l'histoire et la didactique de l'histoire, indicatif de la centralisation de l'enseignement et de l'apprentissage historique basée sur conceptions provenant de la psychologie et de la didactique générale, signalant certaines lacunes de l'enseignement et des processus d'apprentissage fondées sur la méthode et de cognition située dans la science elle-même de l'histoire. En outre, il a été également constaté que la consolidation du code disciplinaire

de l'histoire du Brésil avait une grande influence des politiques et théories pédagogiques provenaient de l'appareil de l'État. À partir de ces systématisations, il y a eu des indications de la nécessité de poursuivre la recherche afin de récupérer des éléments textuels visibles (tels que manuels, expérience curriculaire et des textes invisibles (tels que la pratique des enseignants et la participation des étudiants à la relation l'enseignement et l'apprentissage) dans le but de souligner les relations entre les micro et macro manifestations du code disciplinaire de l'histoire, à différentes périodes de l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Brésil, ayant comme une référence à la relation dialogique entre la culture de l'histoire et la culture d'école.

Mots-clé: histoire de l'enseignement de l'histoire, code disciplinaire de l'histoire, didactique de l'histoire

Introdução

Este estudo insere-se no conjunto de reflexões sobre a história das disciplinas escolares (Chervel, 1990; Citron, 1992; Goodson, 1997), as quais têm apontado a necessidade de se entender os saberes escolares em sua especificidade, articulados às mudanças e continuidades inscritas nos ritmos próprios da longa duração, relacionados com os contextos e estruturas de cada sociedade, tomando como fonte principal pesquisas realizadas em manuais didáticos destinados a professores. Os manuais didáticos são considerados uma das fontes importantes para a reconstituição da história das disciplinas escolares no Brasil, como atestam trabalhos como os de Bittencourt (1998), Freitas (2006) e Mattos (1998), incluindo-se também os manuais destinados a professores de História.²

Para entender a construção da trajetória do ensino de História no Brasil, é importante levar em consideração que esse processo insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da história das disciplinas escolares, que vem atraindo a atenção de historiadores, como atestam os trabalhos de Terrise (2001), os quais apontam a constituição de um campo específico de conhecimento, a partir do conceito de “referência”.

Neste sentido, Moniot (2001) assinala que a construção do campo específico do ensino da História é um fazer-se instituído a partir da referência à história dos historiadores e ao conceito de transposição didática³, à sua própria constituição enquanto disciplina esco-

² Desde 1999 coordeno a pesquisa Ensinar a ensinar: pesquisa e análise de manuais destinados a professores de História. Além de resultados parciais já publicados em anais de eventos e como capítulos de livros, foram desenvolvidas uma dissertação de mestrado, ver RODRIGUES Jr., Osvaldo. *Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história*. Curitiba: UFPR, 2010. 154f. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação e URBAN, Ana Claudia. *Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha*. Curitiba: UFPR, 2009. 246f. Tese (doutorado em História), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação.

³ Sobre o conceito de transposição didática ver CHEVALLARD, Yvez. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 2000.

lar⁴ e à ideia de prática social de referência⁵ pressupondo, portanto, uma determinada cultura política e uma filosofia social.

Na esteira desses trabalhos, é consensual entre os pesquisadores, a constatação da existência de uma história do ensino de História no Brasil. Mas, indo além, constata-se a existência de um conjunto de conhecimentos específicos, cuja constituição, funcionamento, objetivos e objetos têm como pressuposto o como ensinar a História e a perspectiva de que esse processo está relacionado com a história das formas de escolarização, conforme atestam os estudos de Choppin (1992). Segundo Briand/Chapoulie (1993), o processo de escolarização deve ser analisado como um fenômeno relacionado à experiência própria da instituição escolar e com os sujeitos nela envolvidos.

Ademais, segundo estes autores, diz respeito a um movimento inserido na dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas. Trata-se de um processo paulatino de produção de referências sociais, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de sentidos e significados, ao qual dá o nome de escolarização do social. Nesse processo, a noção de cultura escolar é particularmente importante para a compreensão deste fenômeno porque

ela se permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (Faria Filho, 1998, p. 17).

Admite-se, ainda, a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois, a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras

que se trasmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persis-

⁴ MONIOT, H. (2001). O autor faz referência ao conceito de disciplina escolar a partir dos trabalhos de André Chervel. Ver CHERVEL, História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, 1990, p. 177-227.

⁵ O conceito de prática social como referência para a transposição didática do saber científico ao saber escolar foi apreendido por Moniot a partir das reflexões de DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF, 1992. Segundo Develay, a transposição didática tem como referência também as práticas sociais porque implica um trabalho de axiologização e de didatização do saber científico para o saber a ser ensinado.

tencia en el tiempo, su insitucionalización y su relativa autonomía que le permite generar productos específicos - por exemplo, las disciplinas escolares. (Viñao Frago, 1998, p. 169)

No entanto, a especificidade do campo do ensino de História impõe a necessidade de se analisar a natureza desse conhecimento e sua relação com as culturas escolares. Nesse sentido, os trabalhos de Rüsen (2010; 1994) podem ser tomados como referência para a construção de um diálogo entre o ensino da História e as perspectivas dessa ciência, levando-se em conta a categoria de cultura histórica. Para esse autor, cultura histórica pode ser considerada uma categoria de análise que trata dos fenômenos relacionados ao papel da memória no espaço público, referindo-se ao

boom contínuo da história, à grande atenção que tem suscitado os debates acadêmicos fora do círculo dos especialistas e à surpreendente sensibilidade do público ao uso dos argumentos históricos para fins políticos. (Rüsen, 1994, p. 2)

No pensamento ruseniano, cultura histórica inclui todos os procedimentos da memória histórica pública e diz respeito às diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, de criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar. Essas estratégias conformam as diferentes dimensões da cultura histórica, como a dimensão estética, a política, a cognitiva e a dimensão ética, relacionadas às diferentes sociedades, em diferentes épocas.

Entendendo a cultura escolar e a cultura histórica numa perspectiva relacional e dialética pode-se afirmar que, no processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil, ocorreu o mesmo fenômeno da Alemanha. Com a institucionalização e profissionalização da história, a didática da história, isto é, a questão do seu ensino e aprendizagem

deixou de ser o centro de reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. (Rüsen, 2010, p.31)

A partir dessas reflexões é que se propõe uma periodização da história do ensino de história no Brasil, abordada a partir do conceito de código disciplinar. Esse conceito foi proposto por Fernandez Cuesta (1998) em pesquisa sobre a história do ensino de história, na Espanha. Para esse autor, o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e, “en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte

el saber acadêmico en conocimiento escolar legítimo, transmuta la ciência que se hace en la ciência que se enseña” (Fernandez Cuesta, 1998, p. 102).

Essa transmutação a que se refere Fernandez Cuesta, implica na produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História. Com base nesse conceito e partir de investigações já realizadas em manuais destinados a professores e em propostas curriculares, produzidos no Brasil⁶, foram sistematizados elementos para construção da seguinte periodização do ensino de História no Brasil: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?).

Construção do código disciplinar da História no Brasil: 1838-1931

Pode-se afirmar que a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo. Em obra considerada uma referência para o estudo da história do ensino de História no Brasil, Nadai (1993), além de considerar esse momento como o marco fundador da história enquanto disciplina escolar no Brasil, indica alguns matizes que delinearam o que pode ser considerado como elementos do código disciplinar da História na sociedade brasileira no período.

Entre eles estão algumas experiências particularizadas de ensino, a presença de certos conteúdos de História em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos destinados a alunos. Da mesma, pode ser considerada a existência de uma forte influência das concepções européias da história, particularmente a francesa, fazendo com que, inicialmente,

a História da Europa Ocidental fosse apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relagada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1993, p. 146)

⁶ Sobre essa investigação, podem ser citados os trabalhos de SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O aprender da história no Brasil: trajetórias e perspectivas. In. OLIVEIRA, Margarida Marias Dias et al. *Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2008; bem como a *História com pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh, v. 24, n. 48, jul-dez, 2004, p. 189-211.

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão:

se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, materiais de ensino e pelas produções didáticas, a História, enquanto disciplina educativa, ocupou, nas suas origens, não só no Estado de São Paulo mas em todas as escolas secundárias e primárias (oficiais e particulares) que foram sendo implantadas pelo território nacional um lugar específico, que pode ser sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. (Nadai, 1993, p. 149)

Esse movimento consolida-se com a Revolução de 1930, no bojo do movimento de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. Entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé, difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, embasa e estimula a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar, como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores. Essas publicações destinadas a professores consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular.

Observa-se que, gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história.

A forma da transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar que constituiu o substrato de conteúdos próprios desta nova disciplina não levou em consideração, neste momento, o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não

somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Essa perspectiva ainda predomina, ainda que de forma diferenciada, em propostas de ensino de História no Brasil.

Consolidação do código disciplinar da História no Brasil: 1931-1971

Considera-se que, a partir de 1931, tem início um processo de consolidação do código disciplinar da História. As transformações neste sentido inserem-se no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930, que concretizam a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a reforma Francisco Campos, de 1931, pois

a revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico-político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser visto como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção. (Abud, 1993, p. 165).

Na opinião de Abud (1993), as instruções metodológicas para o ensino de História, da reforma de 1931, apresentavam os objetivos e as técnicas necessárias para desenvolver o programa, bem como os aspectos da disciplina a serem enfatizados. Neste sentido,

o fato que primeiramente salta à vista é a concepção de História como conhecimento produzido e como disciplina escolar. A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. (Abud, 1993, p. 166)

As instruções metodológicas como a grande novidade da Reforma Francisco Campos já havia sido enfatizado por Holanda (1957). A presença destas instruções é um fato demonstrativo da consolidação da História como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Nelas, a ênfase na renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico, também pode ser articulada ao contexto educacional da época, pois é revelador do momento de expansão das idéias da Escola Nova no Brasil (Nagle, 1976).

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos, em consonância com o pensamento de John Dewey, cuja influência fazia-se presente devido à publicação de sua obra no Brasil e, para quem, a história é um

instrumento para analisar-se a urdidura da presente vida social, e para tornar conhecidas as forças que criaram os seus padrões. A significação moral da história está no seu poder de cultivar uma inteligência socializada. (Dewey, 1936, p. 274)

Em 1942, ou seja, 11 anos após a reforma Francisco Campos, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema. Um dos principais princípios desta nova lei era assentado na proposta de autonomia didática para o professor, princípio este também defendido por Jonathas Serrano, um dos relatores da lei. Entre suas propostas principais estava dividir cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas.

Nessa lei não se ousou reunir a História e a Geografia com a Sociologia (eliminada da escola secundária pela Reforma Capanema) e uma instrução cívica renovada, num conjunto mais amplo e melhor articulado, semelhante aos *social studies* dos currículos norte-americanos (Hollanda, 1957, p.1 56), o que revela a manutenção na ênfase aos conteúdos específicos da História como componentes curriculares obrigatórios, fato que, gradativamente, foi sendo absorvido pela implantação de projetos que viriam desaguar na imposição dos Estudos Sociais pelo governo militar, em 1971.

Esta centralidade nos conteúdos específicos da História também foi incorporada pela portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária brasileira, cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. Fazendo apelo à pedagogia da escola nova, a portaria ressaltava e

ênfatizava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente.

A proposição desta portaria pelo MEC fez parte um conjunto de medidas constitutivas do processo de redemocratização da sociedade brasileira após o período da ditadura Getulista, Estado Novo (1937-1945). No campo educacional, um dos principais investimentos do governo brasileiro no período (1945-1961) foi a valorização, expansão e modernização da escola secundária (Nunes, 1980).

Já em 1946, o Ministério da Educação e Cultura havia criado a Diretoria do Ensino Secundário cujos objetivos eram, entre outros, orientar e fiscalizar a aplicação das leis, a melhoria das condições materiais e do ensino, a inspeção das escolas, a melhoria do ensino secundário e a sua adequação prática aos interesses e necessidades da crescente clientela urbana. Devido ao grande volume de trabalho, as atividades passaram a ser descentralizadas e foram sendo criados diferentes órgãos da administração pública para executá-las. Entre eles, merecem destaques o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado em 1953, e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - Cades, criada também em 1953. Entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros.

Segundo Nunes, (1980), o decreto n. 34.638, da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação, de 17 de novembro de 1953, ainda no período do segundo governo de Getúlio Vargas, criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão da Escola Secundária, com o objetivo precípua de elevar o nível do ensino secundário no Brasil. Nesse sentido, a autora destaca alguns objetivos da Cades:

- a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes, bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo ao ensino secundário maior eficácia e sentido social;
- b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária.

Para atingir estas finalidades, a Cades desenvolveria algumas ações, como: realização de cursos e estágios para aperfeiçoamento de professores e outros trabalhadores escolares; distribuição de bolsas de estudos a professores secundários para desenvolvimento profissional em cursos e estágios promovidos por entidades nacionais e estrangeiras; assistência técnica a estabelecimentos de ensino secundário; realização de estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, a fim de melhor ajustar o ensino aos interesses dos alunos e às condições e exigências do meio; elaboração de material didático; providências para melhoria e barateamento do livro

didático; elaboração e aplicação de avaliações do rendimento escolar; organização do serviço de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; plano de concessão de bolsas de estudos a alunos intelectualmente bem dotados e carentes; renovação do mobiliário, oficinas e laboratórios escolares; estudos sobre as necessidades e possibilidades do ensino secundário no país; divulgação e publicização de experiências de interesse do ensino secundário; promoção de intercâmbios nacionais e internacionais e esclarecimento da opinião pública sobre a importância de uma boa escola secundária.

Durante as décadas de 1950 e 1960 merecem destaque as ações da Cades no que se refere aos cursos de treinamento de professores para a escola secundária, a organização de simpósio e jornadas para capacitação do pessoal técnico das escolas e a produção de publicações destinadas à formação de professores, nomeadamente a *Revista Escola Secundária*, que circulou entre 1957 e 1963 com 19 números.

No que se refere ao ensino de História, a Revista incluiu, em todos os seus números, artigos produzidos por professores de História e destinados a professores de História, num total de 13 autores e 21 artigos. O número 14, de setembro de 1960, na seção Noticiário, publicou a informação sobre a realização de seminários, entre eles um de História:

A Diretoria do Ensino Secundário, através da Cades, organizou para os meses de setembro e outubro, no auditório da Cades, Av. Rio Branco, 115, 9º andar, seminários de Matemática, Inglês, História e Desenho, destinados especialmente aos professores que têm lecionado nos cursos de Orientação promovidos pela Cades, podendo ser frequentado por quaisquer outros professores do ensino secundário e por alunos dos cursos de Didática das faculdades de Filosofia. (Cades, Seminários, 1960, p.39).

A programação para o seminário era a seguinte: 1. Objetivos do Ensino da História na Escola Secundária: prof. Guy de Hollanda (6 de setembro); 2. Métodos e processos do ensino da História na escola secundária: prof. Hugo Weiss (13 de setembro); 3. A formação do professor de História: prof. Eremildo Luiz Vianna (s/d); 4. A motivação no Ensino da História: prof. Arthur Bernardes Weiss (s/d); 5. A verificação da Aprendizagem em História: prof. James Braga Vieira da Fonseca (4 de outubro); 6. O estudo dirigido na aprendizagem da História: prof. Vicente Tapajós (11 de outubro); 7. O material didático e sua utilização no ensino da História: prof. Cláudio José de Figueiredo (18 de outubro); 8. A História no currículo secundário brasileiro: programas oficiais, sua interpretação. Prof. Roberto Accioli (25 de outubro). A definição e opção pela ênfase em itens como métodos e processos de ensino, motivação, estudo dirigido e material didático são evidências da valorização dos aspectos metodológicos do ensino.

Assim, do ponto de vista do método de ensino da História, estão explícitas, nesse momento, as perspectivas metodológicas já evidenciadas na reforma de 1931, bem como na obra pioneira de Jonatas Serrano.⁷ Questões como o emprego de unidades didáticas no ensino de História, uso do museu, uso de documentos históricos na sala de aula e até a proposta de se criar um ensino de História Bossa Nova, também estão presentes nas publicações da Cades, nesse período.

No entanto, uma nova mudança se aproximava, pois o anúncio dos Estudos Sociais já se fazia presente no horizonte, mesmo que, oficialmente, a lei não o tenha acolhido como proposta. É importante lembrar que, desde 1934, a proposição dos Estudos Sociais era sugerida para a escola primária, integrando a reforma realizada por Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal.

Simultaneamente à difusão pela Cades, de idéias e propostas relacionadas a uma determinada visão da Didática da História, o outro órgão de divulgação do Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep -, veiculava e defendia determinados princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à formação do professor do Ensino Primário, na perspectiva da educação complementar.

Com esta perspectiva, o Inep publicou, em 1964, a obra de Castro e Gaudenzi (1964), *Estudos Sociais na Escola Primária*, destinada a professores da Escola Normal e outros que já atuavam de 1^a a 4^a séries (antigo curso primário). Ao contrário do manual destinado a professores da escola secundária, esse manual não revelava nenhuma preocupação em relacionar o trabalho do historiador com o do professor e nem apresentava sinais ou referências à renovação historiográfica dos Annales.

A perspectiva central desta obra era o *social studies*, de influência norte-americana, a qual tomava como idéia central para o ensino de História a interdisciplinaridade e a concepção de currículo por círculos concêntricos: família, escola, bairro, cidade e país. O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos da História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares. Ademais, a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento do legado das gerações do passado.

⁷ Jonatas Serrano foi autor de dois manuais de didática da História destinados a professores, considerados os primeiros manuais do gênero produzidos e publicados no Brasil. Ver: SERRANO, Jonatas. *Methodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917 e *Como se ensina a história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

Na esteira do que afirma Fernandez Cuesta (1998), o código disciplinar da História no Brasil consolidou-se sob a demarcação de fortes relações de poder do Estado na configuração da História como disciplina escolar. Estas relações puderam ser detectadas, principalmente, na articulação orgânica entre intelectuais cuja experiência se pautava na prática do magistério e na produção e divulgação de determinadas políticas educacionais governamentais das décadas de 1950 e 1960.

Vale destacar que é justamente neste período que se observa o início de uma crise no código disciplinar da História, explicitada pelo embate entre proposições relacionadas com o *social studies* e com a manutenção da História como disciplina autônoma.

Crise do código disciplinar da História no Brasil: 1971-1984

Um diagnóstico realizado por Leite (1969) pode ser considerado indiciário do início de uma crise no código disciplinar da História, provocada, essencialmente, pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais no Brasil. Segundo a autora,

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia. (Leite, 1969, p.10).

Foi o regime militar, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, que impôs a lei n. 5.692, de 1971, na qual o ensino de Estudos Sociais foi compulsoriamente tornado obrigatório e estendido para as oito séries do antigo Primeiro Grau. O parecer n. 853/71, imposto pelo Conselho Federal de Educação, fixou o núcleo comum obrigatório para os currículos do 1º e 2º graus.

A doutrina do currículo da lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria⁸. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau). Como se pode observar, o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso:

⁸ Segundo o parecer, “matéria é todo campo de conhecimentos fixado ou relacionado pelos conselhos de educação e, em alguns casos, acrescentados pela escola, antes de sua rerepresentação, nos currículos plenos, sob a forma de “didaticamente assimiláveis” de atividades, áreas de estudo ou disciplina”. (MEC/Ed. Expressão e Cultura. Habilitações profissionais no ensino do 2º. Grau. Diretrizes, normas, legislação, 1972.

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento. (Urban, 2011, p. 10)

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História.

A reconstrução do código disciplinar da História: 1984/...

A fase de reconstrução do código disciplinar da história pode ser contextualizada a partir de dois acontecimentos principais. O primeiro refere-se ao movimento de saída do país do período da ditadura militar e o segundo, ao movimento de crítica aos Estudos Sociais, proposta que vigorava oficialmente na escola fundamental, desde 1971. Esse movimento contou com a participação de educadores e professores de História, sendo especialmente liderado pela Associação Nacional de Professores de História - Anpuh.

Após o fim do período da ditadura militar, houve um crescimento do movimento pela chamada “volta do ensino de História” à escola básica. Nesse contexto, há que se destacar a existência de várias propostas curriculares, 23 no total, segundo estudos de Bittencourt (1998), elaboradas por diferentes sistemas estaduais e municipais de educação, e sua discussão por professores de História de escolas públicas, em diferentes Estados brasileiros.

Um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental. O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a.) partiu do pressuposto de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade. A partir desses pressupostos, o aluno

ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações de vida, faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. (Brasil, 1998, p. 73)

O documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte, ainda, do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula.

Indica, assim, um segundo entendimento, de que as informações e questões históricas podem ser incorporadas significativamente pelo adolescente, que as associa, relaciona, confronta e generaliza, porque o que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. (Brasil, 1998b, p. 38).

O documento também estabelece a diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e um outro, que denomina de saber escolar. Nessa perspectiva, reafirma que

apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (Brasil, 1998b, p. 40)

Observa-se a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, esse sim, objeto da transposição didática. Esse ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento a ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História.

Outra questão a destacar na concepção de aprendizagem referida nos PCNs de História é a ênfase na temporalidade cronológica como forma de orientação temporal. Segundo Rüsen (2004), a orientação no tempo e sobre o tempo organiza-se a partir dos casos do passado e sua articulação com o presente, a partir de categorias históricas,

sendo a datação uma estratégia apenas. Ainda com relação ao terceiro ciclo do ensino fundamental, o objetivo da aprendizagem histórica é a formação de procedimentos e atitudes que favoreçam a compreensão dos temas em dimensões históricas, por meio de diferentes atividades, como pesquisas e estudos do meio, não incorporando os processos cognitivos que constituem uma aprendizagem propriamente histórica.

Ademais, ao descrever os objetivos da aprendizagem histórica, o documento seleciona alguns objetivos, tais como “conhecer”, “caracterizar”, “refletir” e “utilizar fontes históricas”, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas.

Essa mesma perspectiva está presente nos pressupostos e objetivos para o quarto ciclo, de maneira mais ampliada. Segundo Rüsen (2010), os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em uma cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade.

Considerações finais

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreu um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos Annales, sugerida, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais (1998b). Este confronto está relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos.

A produção dos parâmetros curriculares nacionais, especificamente o de História, pode ser vista como um dos momentos deste confronto. Pode-se ver este embate antecipado no documento de análise das propostas curriculares de história para o ensino fundamental (Bittencourt, 1998b). Este documento foi feito com a finalidade de subsidiar a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e baseia-se

na análise das propostas elaboradas pelas secretarias de Educação de vários Estados brasileiros, entre 1984 e 1995.

Um dos pontos a serem destacados neste documento é a crítica que faz quanto às contradições entre os discursos predominantes nessas propostas, o qual considera bastante genérico e incapaz de auxiliar quanto às opções que devem ser feitas em relação a enfoques teóricos divergentes em determinado campo de conhecimento. Ademais, considera que o posicionamento das reformas em favor das classes populares não é suficiente pois não supre as deficiências do processo de reelaboração didática exigido pela transposição didática das respectivas disciplinas acadêmicas em saber escolar pois, na perspectiva dessa análise, trata-se de um discurso com clara conotação política que tem demonstrado contudo, no mais das vezes, frágil intersecção com as proposições dos especialistas que efetivamente tem conferido a tônica ao currículo.

Observa-se, nessas afirmações, alguns dos pressupostos que norteariam a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais como um todo e, em particular, as diretrizes sugeridas para o ensino de História, nas quais predominam aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo elaborada por especialistas, pautada na perspectiva atitudinal e procedimental dos conteúdos.

A transformação de determinados procedimentos e atitudes, em conteúdos pertinentes ao ensino de História, pode ser entendida a partir de referenciais paradigmáticos em que a própria noção de conteúdo é empobrecida, fragmentada e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro, no presente e no passado e, portanto, não respondem às suas demandas de transformação da sociedade contemporânea.

Constata-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica foi contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica.

Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino, tem sido privilegiada.

No entanto, no século 21, tentativas de reconstrução do código disciplinar da História têm levado, não só no Brasil, mas em diferentes países, a debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados/FCC, 1998, p.127-161.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Introdução. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC, 1998b.
- BRIAND, J. P ; CHAPOULIE, J. M. L'institution scolaire et la scolarization: une perspective d'ensemble. *Revue Française de sociologie*, n. 34, 1993.
- CADES. Seminários. *Revista Escola Secundária*. Rio de Janeiro: MEC, n.14, set./1960.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre: Ufrgs, n. 2, 1990, p. 177-229.
- CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.
- CITRON, Suzzane. La historia y las tres memorias. In: PEREYRA, Miguel (org.). *La historia en el aula*. Madrid: ICE, 1992.
- DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF, 1992.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Modos de ver, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FEBVRE, Lucien et al. *La enseñanza de la historia y de la geografía*. Buenos Aires: Nova, 1955.
- FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal, 1998.
- FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro: Inep, 1957.

- LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da história: no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). *Histórias do ensino de história no Brasil*. Rio de Janeiro: Acess, 1998.
- MONIOT, Henri. La question de la référence en didactique de l'histoire. In: TERRISE, André. *Didactique des disciplines: les références au savoir*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001, p.65-75.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
- NUNES, Clarice. *Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- RÜSEN, Jörn. Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. FÜßMANN, Klaus, GRÜTTER, Heinrich Th; RÜSEN, Jörn (eds.). *Historische Faszination, Geschichtskultur Heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26. Disponível em <www.culturahistorica.es>. Acesso em 10 set. 2010.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010.
- TERRISE, André. *Didactique des disciplines: les références au savoir*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2001.
- URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA, Celso et al. *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporanea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998, p.167-183.

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT é doutora em História Social das Ideias, pela Universidade Federal do Paraná; com estágio pós doutoral em Didática da História, pela Universidade Nova de Lisboa. Professora na Universidade Federal do Paraná e coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - <http://www.lapeduh.ufpr.br>.
Endereço: Rua 15 de Novembro, 1299 - 80060-000 - Curitiba - PR - Brasil
E-mail: dolinha08@uol.com.br.

Recebido 10 de novembro de 2011.
Aceito em 14 de março de 2012.