



Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar

Arlette Medeiros Gasparello

RESUMO – Uma Pedagogia Histórica: caminhos para uma história da disciplina escolar. O trabalho tem como objetivo discutir a contribuição dos historiadores franceses Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos na constituição de uma pedagogia da história escolar no ensino secundário brasileiro. Como historiadores e docentes, suas produções abrangem não só textos históricos de metodologia da pesquisa histórica, mas também textos de metodologia do ensino dessa disciplina e livros didáticos. Suas obras foram lidas e referenciadas por professores e autores didáticos no Brasil, o que as tornam de grande interesse para este estudo sobre os processos de circulação, apropriação e construção de saberes nos textos publicados sobre educação e história no final do século XIX e início de século XX.

Palavras-chave: **Disciplina Escolar. Livro Didático. Ensino de História. Professor/Autor. Historiografia.**

ABSTRACT – A Historical Pedagogy: the ways to a school subject history. The aim of this work is to discuss the contribution of the French historians Charles-Victor Langlois and Charles Seignobos to the constitution of a pedagogy of secondary school history in Brazil. As historians and professors, they have produced not only historical texts on the historical research methodology, but also texts on the history teaching methodology, and didactic books. Their works were read and mentioned by Brazilian teachers and didactic authors, which makes them of great importance to this study of the processes of circulation, appropriation and construction of knowledge in texts about education and history from the late 19th and early 20th centuries.

Keywords: **School Subject. Didactic Books. History Teaching. Professor/Author. Historiography.**

O processo de afirmação da escola moderna supõe observar seu aparecimento e legitimação para além das fronteiras nacionais, na medida em que discursos, livros e materiais, produzidos em um determinado local, foram difundidos de modos variados, dentro e fora dos limites nacionais (Mignot; Gondra, 2007, p. 7).

O estudo da configuração histórica das disciplinas escolares é um campo relativamente recente na história da educação no Brasil e está associado ao movimento de renovação teórica e metodológica da pesquisa em educação. Dentre outros aspectos, tal estudo possibilitou um olhar mais atento aos processos socioculturais no interior das escolas e entre seus agentes¹. As contribuições da história cultural e da nova história intelectual têm participado desta orientação de pesquisa como também têm estimulado abordagens relacionais sobre autores, suas obras e seu contexto².

Como parte desse movimento renovador da pesquisa educacional configurou-se uma produção em torno dos saberes escolares com apoio nas contribuições de uma história social do currículo³ que tem alimentado um diálogo entre os pesquisadores do campo. No centro das reflexões distinguem-se os pressupostos de uma noção de escola como lugar de produção e recriação de saberes e de práticas, bem como um caráter de relativa autonomia da instituição escolar frente aos processos sociais mais amplos. No entanto, as posições desses pesquisadores divergem no que diz respeito a uma maior ou menor autonomia da escola em relação à produção de formações curriculares como as *disciplinas escolares*⁴.

A noção de *disciplina escolar* tem sido analisada a partir de pesquisas com enfoques diversos e em diferentes níveis de ensino (primário e secundário) e que, por isto mesmo, já prenunciam diferenças de ambiente, de protagonistas e de saberes. De um lado, com Julia (2001; 2002) e Chervel (1990; 1998), são ressaltados os processos mais internos da situação escolar e o caráter de *invenção* das disciplinas, caráter este associado ao conceito de *cultura escolar*. De outro, as disciplinas escolares são percebidas na vertente do conceito de *transposição didática* que, segundo Chevallard (1991), expressa um complexo processo de transformação de saberes acadêmicos em saberes escolares ensinados, e, desse processo, participam agentes externos e internos à instituição escolar.

O que considero pertinente ressaltar é que a produção na área tem contribuído significativamente na análise tanto das interações quanto da produção de saberes de cultura no ambiente escolar, além de ter estimulado a reflexão epistemológica dos saberes escolares que são operacionalizados nos diferentes processos educativos.

Na concepção de disciplina escolar como resultado de um processo no qual participam, em diversas dimensões e lugares, diferentes atores em suas práticas com os saberes do seu tempo, este artigo situa-se no campo de reflexão desse processo tendo em vista o protagonismo dos professores nos domínios da escrita da história⁵ e do seu ensino.

Aqui, abordo a contribuição dos historiadores franceses Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942) para a configuração de uma pedagogia

da história no ensino secundário do final do século XIX. A principal fonte analisada foi o simbólico *manual* da escola metódica publicado na França nos últimos anos do século XIX por Charles Seignobos e Charles-Victor Langlois (1898), com o título *Introduction aux études historiques*⁶. Concebido como um manual metodológico para a pesquisa histórica nos cursos universitários, teve ampla repercussão na Europa, sendo considerado um marco na consolidação dos princípios da história *metódica* conhecida como *positivista*. Em apêndice ao livro, os autores publicaram o artigo *L'enseignement secondaire de l'his-toire en France*⁷, que constituiu a principal referência de análise para este trabalho.

Como historiadores e professores, esses autores participaram da instituição de saberes fundamentais na constituição de uma disciplina escolar. Suas obras foram lidas e referenciadas pelos professores e pelos autores de livros didáticos brasileiros, o que lhes confere relevância e fonte de interesse para o estudo dos processos de circulação, de apropriação e de construção de saberes escolares daquele período no Brasil. Langlois e Seignobos tiveram, ainda no início do século XX, alguns títulos traduzidos para o português e estes circularam no ambiente acadêmico brasileiro até meados daquele século⁸.

A produção escrita de textos para o ensino constitui uma das práticas associadas aos historiadores aqui analisados, que, com base na reflexão sobre suas experiências docentes, publicaram livros didáticos e textos metodológicos sobre o ensino de história.

Para estudar os sujeitos da pesquisa – os professores/autores – tornou-se importante analisar os conceitos que se referem aos atores coletivos, como os *intelectuais* – e os processos que emergem das relações sociais, como *circulação de saberes* e *sociabilidade*, os quais constituíram interessantes eixos de reflexão para a compreensão desse momento cultural.

As formas de pensar e de agir dos intelectuais/professores, com base em um contexto histórico e cultural específico, problematizam uma questão que se beneficia das contribuições da história cultural e da nova história intelectual. Esta, ao diferenciar-se da tradicional história das ideias, possibilita diferentes enfoques tais como os de contextos de produção de ideias e os de agentes socioprofissionais – problemáticas que criam interfaces com a história cultural e com a história dos intelectuais, e que são do interesse dos pesquisadores em educação⁹.

Para Lacerda e Kirschner (2003, p. 37), o uso do termo *história intelectual* designa os estudos históricos que se referem “[...] a obras, doutrinas, formas de pensar, tradições de saber, movimentos etc., da esfera erudita da cultura”, diferenciando-os das pesquisas do imaginário, dos processos culturais simbólicos e das dimensões sociais da cultura. As autoras apontam a presente escassez de produções nesta área e sublinham a importância de tais estudos:

As tendências intelectuais constituem um traço de identidade tão marcante como as mentalidades, o imaginário coletivo, as práticas cotidianas e outras dimensões da cultura a que a historiografia brasileira consagrou atenção especial nas três últimas décadas (Lacerda; Kirschner, 2003, p. 37).

O estudo sobre os intelectuais, segundo François Dosse (2003), pode ser explorado em torno de três planos distintos: escolas, paradigmas e biografias. Nesta perspectiva, o autor observou a existência de uma unidade de geração – uma sensibilidade comum que parecia ligar todos os percursos dos intelectuais estudados em *O Império do sentido: a humanização das ciências humanas*: “cada autor tem sua trajetória singular e inteligível em sua coerência própria. Contudo, um vínculo tácito fundamenta uma identidade comum, a do pertencimento a um espaço intelectual” (Dosse, 2003, p. 23). Por sua vez, Sirinelli (1996, p. 248) havia chamado a atenção para as “[...] engrenagens complexas do meio intelectual” e para as suas estruturas de sociabilidade que não seriam redutíveis a um simples mecanismo:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de viver (Sirinelli, 1996, p. 248).

Para esta pesquisa, vi uma contribuição significativa na obra de Michel Foucault¹⁰ ao pensar a experiência histórica como um tecido complexo de práticas e de saberes em que as realidades objetivas se articulam às ações e às relações entre sujeitos *livres*, que se governam a si mesmos e que são governados por outros sujeitos. Como filósofo que trabalhou a História com o olhar de epistemólogo, sua obra inspira pesquisas que procuram perceber as relações discursivas em seu caráter de instituidoras de realidades sociais e históricas, bem como orienta análises sobre o conceito de *intelectual específico* em contraposição ao de *intelectual universal*. Tais questões me possibilitaram estabelecer pontes de reflexão no que diz respeito às ações dos sujeitos desta pesquisa, como salienta Gros (2004, p. 41):

O intelectual específico possui certo número de conhecimentos, que põe em ação de maneira imediata, para operar uma crítica determinada, em um campo que recobre suas competências, sobre um campo específico [...] um intelectual específico age teoricamente sobre problemas bem definidos, graças aos seus conhecimentos.

O trabalho com a categoria de professores/autores de livros didáticos, na perspectiva da construção de uma história das disciplinas escolares, ainda insere este estudo no campo conceitual da história do livro didático, este considerado como objeto cultural de relevante significação para a compreensão de uma história dos saberes escolares¹¹.

Na concepção de disciplina escolar como resultado de um processo no qual participam – em diversas dimensões e lugares – diferentes atores em suas práticas com os saberes do seu tempo, este artigo pretende contribuir para a reflexão desse processo tendo em vista o protagonismo dos professores nos domínios da escrita da História e do seu ensino.

A Noção de Disciplina Escolar

Pensar a construção dos saberes que circulam na escola e, ainda, pensar o reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e de transmissão implica reconhecer a dimensão epistemológica dos saberes escolares, como sinaliza Gabriel (2001). A autora analisou as potencialidades teórico-metodológicas do conceito de *transposição didática* de Yves Chevallard (1991)¹² e observou que a construção dos saberes escolares deve ser compreendida no interior de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica:

Ao situar a “didática dos saberes” na confluência do que ele chama de “antropologia dos saberes” e de “didática cognitiva” ele abre pistas de reflexão interessantes para se pensar o papel desempenhado pelos saberes acadêmicos, sem no entanto partir de uma visão hierarquizada (Gabriel, 2001, p. 5).

A autora ainda ressaltou que se trata de uma epistemologia percebida em sua pluralidade, aberta ao reconhecimento da diversidade das formas de racionalidade e de validade do conhecimento. Nesta perspectiva, Cardelli (2004) também chamou a atenção para o fato de que, para Chevallard (1991), a questão da construção dos saberes na escola se realiza no campo da cultura, da antropologia dos saberes. Ou seja, a escola funciona como um espaço que articula diferentes processos didáticos com saberes que têm legitimidade epistemológica e cultural. É assim percebida como um emergente cultural próprio, cuja dinâmica atravessa o sentido do trabalho com os diferentes saberes em uma experiência concreta, pressionada e limitada, por sua vez, pela hegemonia política, ideológica e cultural dominante.

Pensar o saber escolar como sendo historicamente construído nos afasta de uma concepção naturalizada desse saber e nos esclarece sobre a complexidade do seu processo de formação, no qual interfere uma diversidade de práticas e de agentes dotados de historicidade. E, como observou Gabriel (2001, p. 7),

Reconhecer a importância do papel desempenhado pelo saber acadêmico na produção dos saberes escolares, atribuída pela própria instituição escolar, não implica necessariamente em assumir uma visão hierarquizada na qual os primeiros são vistos como a única forma de inteligibilidade e de leitura do mundo.

Neste sentido, o conceito de transposição didática torna-se útil para pensar os mecanismos e os interesses dos diferentes atores que participam desses processos de transformação e de construção de uma disciplina escolar. Além disso, a compreensão desse conceito como um movimento que traduz aquele processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino de uma disciplina específica permite perceber o significado da *mediação didática* do professor na dinâmica do trabalho docente (Lopes, 1999).

Tais reflexões são importantes para se compreender as disciplinas escolares que, inseridas no contexto institucional dos sistemas educativos, constituíram-se e são constituídas a partir de certos interesses e de certas práticas sociais, conforme salienta Astolf (2002, p. 1061)¹³:

O que se ensina não é a cópia simplificada do saber científico, mas o resultado de uma reconstrução específica para a escola. É essa reconstrução, com suas etapas e seus processos, que se denomina transposição didática.

Os termos construção, invenção e tradição são solicitados quando nos referimos aos saberes e às práticas escolares. Tais noções dão sentido a um processo complexo como o da transformação de saberes associados ao público escolar que, para Chervel (1998), representam modos de transmissão cultural: ao historiador da educação caberia a tarefa de esclarecer a noção de disciplina escolar ao mesmo tempo em que faz a história desses saberes.

Intelectuais e Circulação de Saberes

Burke (2003) em *História social do conhecimento* analisa os significados associados às palavras *intelligentsia* e intelectuais nos séculos XIX e XX. Para o autor, a segunda metade do século XIX na Europa foi o momento-chave para a consolidação dos intelectuais como grupo. Escritores, críticos, historiadores, jornalistas, bibliotecários, professores, formavam redes de sociabilidade através de bibliotecas e livrarias, associações científicas, culturais e literárias, em intercâmbio de ideias na imprensa e por correspondências. Estes letrados, por suas ações e modos de convivência, construíram, em comum, certas características que foram associadas à identidade do grupo que, embora com diferenciações e conflitos no seu interior, serviram para reforçar as solidariedades e os vínculos sociais. Além disso, seus membros foram associados a uma relativa independência na realização de suas atividades, bem como à noção de *liberdade* na expressão de suas posições intelectuais e políticas, como letrados e homens de saber.

Burke (2003, p. 33) assinala que, na *Enciclopédia*, um verbete sobre *Gens de lettres* afirmava que o grupo dos letrados não era formado por especialistas estritos, mas pessoas “capazes de abordar diferentes campos ainda que não possam cultivá-los em sua totalidade”. O termo *intelligentsia* apareceu pela primeira vez na Rússia, no século XIX, como um grupo social local, e o sentido desse termo foi associado à ideia de elite, então definida pelo grau de formação e de competência para tratar com o conhecimento erudito e com a cultura geral. Já a emergência do conceito de *intelectual* (embora o termo não fosse desconhecido em círculos literários e políticos) só teve seu marco simbólico com a publicação do artigo *J'Accuse: lettre au président de la République*, de Émile Zola, em dezembro de 1898¹⁴. Este documento tornou pública a posição de Zola na defesa da justiça e produziu grande impacto político e cultural na

França da Terceira República, além de ser uma referência para a história política francesa. Foi seguido pelo célebre *Manifeste des intellectuels* e demarcou a ação pública de artistas, de cientistas e de escritores na defesa de determinados valores, tais como o da liberdade e o da justiça. Uma característica ligada ao perfil do intelectual que se fortaleceu desde então foi o uso da retórica e o de seu prestígio social para tomadas de posição sobre as questões sociais do seu tempo.

A segunda metade do século XIX no Brasil conheceu um momento de efervescência de novas ideias e de propostas pedagógicas para a organização e o funcionamento da escola inspiradas, principalmente, nas experiências que ocorriam na Europa. No Rio de Janeiro se tornou visível um grupo que reunia as pessoas cultas da Corte e da província fluminense – principalmente bacharéis, juristas e médicos – e, dentre essas pessoas, muitas exerciam o magistério secundário e superior¹⁵. Além disso, como foi usual entre os membros dessa camada social, esse grupo se caracterizava por sua ativa participação na imprensa literária, em jornais e revistas, escrevendo artigos de crítica, poesia, ensaios e outros escritos que posteriormente eram editados em livros. O aparecimento de traduções de livros que relatavam práticas pedagógicas no exterior alimentou esse processo, no qual ganharam relevo os intelectuais brasileiros que defendiam uma *reforma* na educação do país que atendesse aos princípios de uma *pedagogia moderna*. Esses intelectuais destacaram-se como autores, tradutores e comentadores de obras sobre educação, divulgando as novas ideias da pedagogia alemã, francesa e norte-americana. Deste modo, esse período constitui um momento privilegiado para o estudo dos processos de circulação e de produção de novas ideias e de conceitos sobre o ensino, sob a ação de intelectuais daquele momento (Gasparello; Villela, 2006).

Mas a atividade intelectual na vida moderna não ocorreu exclusivamente vinculada a uma classe social, embora estivesse fortemente relacionada a grupos socialmente favorecidos. Historicamente, os intelectuais adquiriram uma identidade pelos aspectos que lhes eram comuns – como a herança cultural e a educação – e estes possibilitaram relativizar as diferenças de nascimento, de *status*, de profissão e de riqueza. Tal identidade contribuiu para a união de indivíduos com base na educação (Malina; Oliveira; Azevedo, 2007).

Interessante análise sobre a distinção entre *cientista* e *intelectual* foi feita por Ribeiro (2006), que não vê esses termos como sinônimos. Segundo o autor, embora não se diferenciem por seus objetos, os cientistas e os intelectuais se distinguem por suas atitudes. Etimologicamente o termo *cientista* significa *o que sabe* (do verbo latino *scio*); o intelectual *é quem vê, entende, dá conta*. A definição proposta por Ribeiro (2006, p. 141) ressalta aspectos que podemos perceber nos professores aqui estudados:

O que caracteriza o intelectual é fazer uso público do conhecimento. Isso não significa apenas falar em público – ele deve também efetuar todas as mediações que convertem o que inicialmente seria trabalho arcano, acadêmico, fechado sobre si, voltado apenas para o avanço interno do conhecimento, em algo que passa a ser apropriado socialmente (Ribeiro, 2006, p. 141).

“Fazer uso público do conhecimento” constitui um caráter que pode ser considerado como específico do professor, o que lhe dá uma identidade social: seu *público* são os alunos, seus leitores de livros didáticos – além dos familiares e demais interessados. Seus conhecimentos passam a constituir “algo que passa a ser apropriado socialmente” (Ribeiro, 2006, p. 141).

Dentre as conclusões do autor sobre os intelectuais, destaco ainda a noção de que o reino do intelectual é o das *mediações*. “Ele é quem vincula conhecimento ao seu valor. A mediação é condição para a ação: *o intelectual é o político da ciência*. Ele faz com que a ciência se torne cultura, passa a impregnar nossa percepção do mundo” (Ribeiro, 2006, p. 147, grifos meus). Aqui, com mais força, associo a noção do intelectual com a do professor, na interação entre política, valores e cultura.

Os Autores: historiadores *positivistas* e professores secundários

Os professores autores aqui analisados em sua produção sobre o ensino de história tinham em comum principalmente o pertencimento à geração de historiadores que ajudaram a fortalecer a chamada história metódica, a militância como intelectuais no mundo da escrita histórica e didática, no posicionamento sobre as questões sociais do seu tempo e na experiência no magistério secundário e superior.

Charles Seignobos (1854-1942) nasceu em família republicana e ligada à política¹⁶. Foi aluno da Escola Normal (1874-77) e *agregé* de História em 1877. Após um período de estudos na Alemanha, Seignobos seguiu uma carreira de professor universitário. Foi nomeado mestre de conferências da Faculdade de Letras de Dijon (1879-92), professor livre em Sorbonne 1883-90 e, a partir de 1890, mestre de conferências na Faculdade de Letras de Paris. Interessou-se principalmente pelo método histórico, pelo ensino secundário de História e pela história política contemporânea. Foi autor de uma coleção de manuais de história para o ensino secundário (da 6^a classe à classe terminal) e de uma *História da Europa no século XIX*. Quase todas as suas obras foram traduzidas em russo, em inglês, em espanhol, e em português¹⁷.

Charles-Victor Langlois (1863-1929)¹⁸ também *agregé* de História em 1884, doutorou-se em letras em 1887 e participou da primeira série da *Histoire de France* dirigida por Ernest Lavisse¹⁹. Lecionou nas faculdades de Douai e tornou-se professor da Sorbonne, em Paris (1909). Especializou-se no período medieval e escreveu em revistas pedagógicas sobre a questão em debate na época, a reforma dos exames superiores (sobre licença e agregação). Foi diretor dos arquivos nacionais franceses e um dos colaboradores e também diretor da monumental obra *La Grande Encyclopédie*²⁰.

Como historiadores e docentes, suas produções abrangem não só textos históricos e de metodologia da pesquisa histórica, mas também textos de metodologia do ensino desta disciplina e livros didáticos.

Os trabalhos históricos de Langlois e, principalmente, de Seignobos tiveram grande circulação no ambiente letrado brasileiro. Diversos títulos foram traduzidos e contaram com várias edições publicadas até a segunda metade do século XX, como evidenciam os títulos dos livros ainda existentes nas livrarias virtuais e de livros antigos (*sebos*), o que fortaleceu a pertinência e interesse de seus trabalhos para este estudo²¹. Tais edições atestam um longo uso de pelo menos quatro décadas no ensino secundário e superior, no mesmo período em que circularam os livros didáticos de *História Universal* de João Ribeiro e *Epítome de História Universal* de Jonathas Serrano e que indicaram Seignobos como uma de suas fontes²².

A leitura do manual de Langlois e Seignobos tornou-se significativa não só pela sua importância na historiografia, mas também porque foi uma obra que circulou entre intelectuais e professores de história do ensino secundário e superior do Rio de Janeiro daquele período. Os livros didáticos desses historiadores também circularam entre os membros desses grupos e nas instituições a eles associadas²³.

No prefácio de seu livro escolar *História Universal*, João Ribeiro, professor de história do então *Ginásio Nacional*²⁴, informa que utilizou contribuições de autores franceses e alemães. Dentre os franceses, cita os livros didáticos de Charles Seignobos. O livro de Ribeiro (1929) evidencia aproximações com o manual metodológico de Langlois e Seignobos (1898), no qual os autores orientam uma análise diferenciada, mais abrangente do que minuciosa, dos fatos históricos, sem a consagração dos grandes homens nem a dos grandes eventos. Ribeiro (1929, p. 5) indica em seu livro didático: “Evitamos minúcias e individualizações sem importância, e, por igual, não abusamos de datas e de nomes pouco significativos”.

Langlois e Seignobos faziam parte da nova geração de historiadores²⁵ da Terceira República francesa que decidiram fundar, com seus colegas alemães, um *método científico* – um método rigoroso de crítica das fontes. O historiador que exerceu influência marcante foi Leopold von Ranke (1795-1886) que, interessado em chegar o mais próximo possível da verdade dos fatos, tornou célebre a frase: *a História é o que de fato aconteceu*. Langlois e Seignobos (1898) evocaram a fórmula *a História não é senão a utilização efetiva de documentos* e fundaram o primado dos arquivos no trabalho historiográfico. Bourdê e Martin (1990, p. 97) destacam que a escola metódica dominou o ensino e a pesquisa em história nas universidades até os anos de 1940, e ainda sublinham que essa escola metódica inscreveu “uma evolução mítica da coletividade francesa [...] na memória de gerações de estudantes até os anos 1960”.

No período vivido pelos autores construía-se, na França, a profissão universitária do historiador e esta passou a ser reconhecida também em outros países; além disso, foi implementada uma organização institucional dos arquivos franceses.

Os novos métodos de pesquisa histórica tiveram ampla divulgação a partir da publicação na França da *Introduction* por Langlois e Seignobos (1898), obra dedicada à formação de historiadores nos cursos universitários, daí ser conhecida sob o rótulo de *manual*²⁶.

Desde o final do século XX vem aparecendo trabalhos historiográficos que apresentam uma releitura da imagem positivista associada à história metódica e aos seus principais divulgadores, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Para Bourdê e Martin (1990, p. 112-13), foi um equívoco considerar a escola histórica – que se impõe na França entre 1880 e 1930 – de corrente *positivista*, porque, contrariamente aos princípios de Auguste Comte, os metódicos recusavam “[...] qualquer referência à ‘filosofia positiva’ e defendiam um empirismo rigoroso”. Na mesma linha, Antoine Prost (1994, p. 102) em *Charles Seignobos revisité* faz uma releitura do autor: “Suas posições metodológicas são muito mais sutis e interessantes do que se imagina [...] Sua principal obra, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales* (Seignobos, 1901) continua atual”. Prost destaca ainda que para os que se deram ao trabalho da leitura, pelo menos atenuaram uma posição preconceituosa em relação aos metódicos²⁷.

Este movimento de *reabilitação* foi seguido por outros trabalhos. Antônio de Pádua Bosi, em 2005, discute as críticas, consideradas um tanto exageradas e ligadas à afirmação de que *onde não há documentos, não há história*. Bosi (2005) considera que o rótulo de *positivista* associado aos historiadores metódicos deve-se a Marc Bloch²⁸, quando este autor relativizou o valor dos testemunhos para a escrita da história. Bosi (2005, p. 11) analisa que Bloch “[...] queria fazer, àquela época, a balança pender mais para as perguntas e questões levantadas pelos historiadores do que para os próprios documentos e fontes”. Portanto, o sentido da crítica pejorativa no que diz respeito aos metódicos poderia ser encontrado no movimento historiográfico que estava se contrapondo a uma *história oficial* praticada à época.

É muito conhecido entre os historiadores o debate que, nas primeiras décadas do século XX, culminou no que Peter Burke (1997) denominou *A revolução francesa da historiografia*. A denúncia sobre as fragilidades de uma *histoire événementielle*, predominantemente administrativa e política – voltada para os feitos dos grandes homens e de suas batalhas – caracterizou em grande parte um movimento conhecido como Escola dos *Annales*, e esta se estruturou em torno de uma Nova História, que se expandiu na França e por vários outros países.

Em sua releitura da história metódica, Bosi (2005) avalia que a defesa de uma *história síntese* – merecedora de um capítulo inteiro na *Introduction* – pode ser associada à concepção de *história total* defendida pelos *Annales*. Langlois e Seignobos concebiam como orientação teórica a indissociabilidade dos aspectos formalmente distintos ou separados da vida social do homem. Na *Introduction*, afirmavam que:

[...] os homens não estão divididos em compartimentos estanques (religiosos, jurídicos, econômicos) em que se processam fenômenos interiores isolados; um acidente que lhes modifica o estado, também lhes altera os hábitos, embora diversos em sua natureza (Langlois; Seignobos, 1898, p. 153).

Segundo Freitas (2006, p. 284), o rótulo “positivista” dado à escola metódica teve por objetivo “construir um ‘outro’ – antigo – para ressaltar um ‘eu’ – moderno”. Os críticos da história oficial representavam o “novo” – uma *nova*

história que, em discursos inflamados, abririam seu espaço em combates por uma *outra* história. Neste processo foi construída uma tradição e um esquema de apagamento do papel dos metódicos como sistematizadores dos novos métodos de sua época, minimizando assim a contribuição deles no que diz respeito à institucionalização do ofício do historiador²⁹.

Tornou-se então comum associar o epíteto de história positivista à história *acontecimental* – a dos fatos verdadeiros, legitimados por fontes autênticas –, também associada à narrativa tradicional de fatos políticos, de datas e de nomes famosos.

Uma Operação Pedagógica: a *educação social* e o ensino de história

No texto *L'enseignement secondaire de l'histoire en France*³⁰, publicado em apêndice ao *Introduction*, Langlois e Seignobos (1898, p. 178-184) analisam criticamente as práticas escolares ligadas ao ensino de História e aos livros didáticos. Oferecem então um quadro de orientações metodológicas para o professor de História, com uma defesa vigorosa de uma renovação no ensino, referindo-se tanto aos procedimentos, aos materiais e aos livros didáticos, quanto à escolha dos assuntos e às formas de apresentarem tais temas aos alunos:

A história comporta necessariamente o conhecimento de um grande número de fatos. O professor de história reduzido à palavra e ao quadro de giz, os livros escolares com apenas quadros cronológicos, encontra-se na condição de um professor de latim sem textos nem dicionário (Langlois; Seignobos, 1898, p. 183)³¹.

Nesta perspectiva, condenam os métodos tradicionais baseados na oralidade do professor, na medida em que tais métodos se limitavam “a fazer recitar o sumário textualmente e a interrogar sobre a recitação, isto é, a fazer repetir aproximadamente as palavras do professor” (Langlois; Seignobos, 1898, p. 179)³².

Criticam também os textos do ensino primário por se caracterizarem pela mera reunião de datas e de nomes próprios e por representarem uma história que se resumia a uma série de guerras, de tratados, de reformas e revoluções que apenas se diferenciavam pelos nomes dos povos, dos soberanos e dos campos de batalha.

No *Apêndice I* do Manual de 1898, os autores oferecem um roteiro metodológico para reformulações no *ensino de história no secundário*. Exposto de forma reflexiva, os autores destacam quatro grandes eixos: 1) Organização geral; 2) Escolha dos assuntos; 3) Ordem; 4) Procedimentos de ensino.

O primeiro, de *organização geral*, sugere um questionamento para a organização do ensino de história com base nas finalidades em relação à cultura do aluno, à sua conduta, à compreensão dos fatos e ainda quanto aos hábitos e aos princípios que deveriam guiar a escolha das matérias e de seu método:

1) Organização geral – Qual a finalidade do ensino de história? Em que contribui para a cultura do aluno? Qual efeito sobre a sua conduta? Quais os fatos ele deve fazer compreender? Quais hábitos de espírito o ensino de

história pode fornecer? E, por consequência, quais princípios devem dirigir a escolha das matérias e dos procedimentos? O ensino de história deve ser distribuído por toda a duração do curso? (Langlois; Seignobos, 1898, p. 180).

No segundo eixo, Langlois e Seignobos abordam a questão da proporcionalidade entre os conteúdos da história nacional e os de outro país, bem como sobre a *história antiga* e a *contemporânea*; as histórias especiais, etc.

2) Escolha dos assuntos – Qual proporção deve-se dar à história nacional e à história de outro país? À história antiga e à contemporânea? Às histórias especiais (arte, religião, costumes, vida econômica) e à história geral? Às instituições, usos e acontecimentos? À evolução dos usos materiais, à história intelectual, à vida social, à vida política? Ao estudo dos acidentes individuais, à biografia, aos episódios dramáticos ou ao estudo dos encadeamentos e das evoluções gerais? Que lugar devem ocupar os nomes próprios e as datas? Devem-se aproveitar ocasiões de oferecer lendas para estimular o espírito crítico? Ou deve-se evitá-las? (Langlois; Seignobos, 1898, p. 181).

O terceiro eixo os autores questionam sobre os critérios de seleção dos conteúdos e a sequência adequada à aprendizagem histórica:

3) Ordem – Em qual ordem devem-se abordar as matérias? Começar pelos períodos mais antigos e os países mais antigos em civilização para seguir a ordem cronológica e a ordem de evolução? [...] Ou ir do mais conhecido ao menos conhecido? Na exposição de cada período, seguir a ordem cronológica, geográfica ou lógica? Começar por descrever o estado de coisas ou narrar os acontecimentos? (Langlois; Seignobos, 1898, p. 181).

No último eixo tratam dos procedimentos de ensino e criticam o ensino tradicional, ou seja, aulas de história em que os alunos fazem apenas um trabalho receptivo através do resumo, da leitura, da interrogação, da redação e da reprodução de mapas. Levantam então uma série de questões com as quais o professor deveria se preocupar, questões estas que são importantes para demonstrar que a posição historiográfica de Langlois e Seignobos era pensada na interação das finalidades do ensino de História com a sua pedagogia, tais como: ensinar tudo ou fazer o aluno pesquisar? E ainda: como fazer uso das gravuras, como fazer compreender os acontecimentos, os costumes e as suas condições? Como escolher os episódios de um acontecimento, como fazer compreender o encadeamento dos fatos e de sua evolução? Estas, dentre outras, foram questões reiteradamente interrogadas pelos autores.

Langlois e Seignobos (1898) consideraram que, para expor e justificar as respostas a todas essas questões, seria necessário um tratado especial. E, nesta perspectiva, propõem apenas o que denominam *princípios gerais* sobre os quais havia maior acordo na França de então. Os autores ressaltam que para realizar um *ensino racional* não seria suficiente constituir uma teoria da pedagogia histórica. Seria preciso renovar o material e os procedimentos. Assim, elogiam o movimento

de reforma do ensino francês da sua época para a instrução secundária e chamam a atenção para o fato de que os professores estariam, naquele momento, libertos da fiscalização que marcara o governo do Império e poderiam experimentar novos métodos: para os autores, *uma pedagogia histórica nascia*.

É significativo o fato de Langlois e Seignobos (1898) terem expressado que suas orientações tiveram por base a *experiência docente*. Afirmam que já *experimentaram* alguns dos novos procedimentos indicados e que poderiam imaginar muitos outros exercícios que colocassem o aluno em atividade, tais como: análise de gravuras e de narrativas; pequena exposição escrita ou oral, com palavras dos próprios alunos para que estes se habituassem a usar palavras suas e não apenas as da leitura escrita e os termos retirados dos *resumés*.

Os autores expressam sua crítica às expectativas tradicionais em relação à disciplina: alertam que não cabia mais solicitar à história lições de moral, bons exemplos de conduta, cenas dramáticas ou pitorescas. Da mesma forma, também a história não serviria mais para exaltar o patriotismo. Argumentam *racionalmente* que seria *ilógico* solicitar de uma mesma ciência as aplicações opostas conforme os países ou os partidos; isto seria alterar a história de acordo com os seus sentimentos e preferências: “compreendemos que o valor de toda a ciência consiste em que ela é verdadeira e não queremos mais nada da história senão a verdade” (Langlois; Seignobos, 1898, p. 244)³³.

Langlois e Seignobos estimulam então os professores a refletirem sobre o papel da história na educação para perceberem o ensino da história como um instrumento de *cultura social e política*:

O estudo dos acontecimentos e das evoluções familiariza [o aluno] com a ideia de transformação contínua das coisas humanas, ele [o estudo] o previne do medo irrefletido das mudanças sociais, reformula a noção de progresso. – Todas estas aquisições tornam o aluno mais capaz para participar da vida pública; a história se apresenta, neste sentido, como um ensino indispensável numa sociedade democrática³⁴.

Como professores, Langlois e Seignobos deixaram as marcas de seu pertencimento a um *espaço intelectual*, como indicou Dosse (2003), e de uma *sensibilidade cultural comum*, nos termos de Sirinelli (1996), sobre as questões do ensino de História no seu momento histórico. Foram, assim, intelectuais *específicos* no sentido de Foucault (Gros, 2004) e deram visibilidade aos seus saberes, atuando no espaço público por intermédio de seus livros e de suas aulas. A experiência docente, a pesquisa e a reflexão sobre a história e sobre o ensino inspiraram uma produção que demonstra uma proximidade com os princípios de uma pedagogia renovada, com a mediação do professor e do uso de uma metodologia mais ativa para os processos de ensinar e aprender história.

Na perspectiva dos historiadores da *Introduction*, uma *pedagogia histórica* deveria pesquisar os objetos e os procedimentos mais apropriados ao ensino dos fenômenos sociais e a compreensão de sua evolução. Mas orientam que, antes de *selecionar um fato*, o professor deveria refletir sobre *qual ação*

educativa ele poderia ter, para só depois verificar os *meios* necessários à sua compreensão pelo aluno.

Suas críticas são contundentes em relação aos livros didáticos. Para Langlois e Seignobos (1898), os autores dos textos para o ensino (*resumés*) usavam o método tradicional e procuravam multiplicar o maior número possível de fatos, mas geralmente com expressões gerais e vagas.

Os autores criticam os procedimentos, mas sugerem outros mais ativos; criticam os manuais, mas defendem o uso do livro como um importante meio de ensino: “o livro é o instrumento principal, deve conter os traços característicos necessários para se representar os acontecimentos, os motivos, os hábitos, as instituições³⁵”.

Langlois e Seignobos divulgam, portanto, sua adesão aos princípios de uma pedagogia *nova*, associada a uma renovação dos *métodos* de ensino, mas também expressam a preocupação com as *finalidades sociais* da educação.

A experiência social no magistério possibilita a reflexão e a criatividade frente às diversas situações desafiadoras da prática docente, e que podem fundamentar produções escritas, como os livros didáticos, e orais, como a inventividade de suas narrativas didáticas no cotidiano do trabalho escolar³⁶.

Conclusões

O estudo do aparecimento de novas práticas e saberes ligados ao ensino contribui para a compreensão dos processos instituintes do campo pedagógico da escola secundária brasileira, no qual o papel desempenhado pelos professores foi fundamental³⁷. Tais processos pertencem ao movimento mais amplo de construção das disciplinas escolares, movimento este que inclui diferentes sujeitos, práticas e representações sobre os saberes e sobre as finalidades do ensino. Ressaltei como importantes protagonistas neste processo os intelectuais/professores Langlois e Seignobos por intermédio de suas práticas de escrita para o ensino de história.

Como Gabriel (2001) analisou, a compreensão do movimento da *transposição didática* em sua complexidade exige uma percepção antropológica e epistemológica dos saberes. O texto da *Introduction*, apresentado pelos autores como um ensaio sobre os métodos das ciências históricas, fornece elementos de compreensão no que diz respeito às relações entre a *história dos historiadores* e a *história escolar*. Tais relações ganharam visibilidade com a participação instituinte desses historiadores e professores de história. Nas fronteiras da história e da pedagogia, Langlois e Seignobos fizeram um trabalho de reconstrução de um saber histórico com base na reflexão crítica de suas dimensões pedagógica e social – o que envolveu perceber a relação dos saberes com o aluno em seus aspectos individuais e sociais, em seu tempo e lugar.

A contribuição de Langlois e Seignobos permite ainda pensar menos linearmente as posições e concepções desses sujeitos e outros agentes da história. Vistos como *positivistas* e rotulados de tradicionais, suas produções se-

gundo os parâmetros da história metódica expressam uma complexidade não esperada e não percebida naquele momento por seus contemporâneos, como indicaram historiógrafos como Bosi (2005) e Prost (1994), por exemplo.

A contribuição desses historiadores para a constituição da história como disciplina escolar e para o seu ensino concretizou-se a partir de ações plurais e articuladas que envolveram a publicação de livros didáticos, a experiência docente e suas reflexões pedagógicas e historiográficas. Tais ações plurais atestam a complexidade da formação das disciplinas escolares que se dá no cruzamento de três vetores básicos do ensino: o *quê*, o *como* e o *para quem ensinar*.

Para os autores pesquisados, que atuavam no mundo do ensino e da pesquisa, os conteúdos e o modo de ensinar deveriam ser revistos em função dos objetivos de uma história científica e de sua pedagogia. Neste sentido, adquire pertinência a análise de Chervel (1990, p. 182) sobre a inter-relação desses saberes:

Excluir a pedagogia dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo [...].

Uma prática social militante no campo de ensino e da pesquisa desses autores permitiu perceber mais claramente a íntima relação entre história e pedagogia na configuração de uma disciplina escolar. E, neste caso aqui trabalhado, tal construção envolveu a preocupação com uma *educação social* – e esta serviu de eixo articulador e de base orientadora para uma nascente pedagogia da história em seu movimento em direção a uma educação voltada para a cidadania.

Recebido em julho de 2010 e aprovado em novembro de 2010.

Notas

1. Para os aspectos da renovação da historiografia educacional, cf. Carvalho (1998); Vidal; Faria Filho (2003); Nunes; Carvalho (2005).
2. Para a história cultural e a nova história intelectual, cf. Chartier (1990); Burke (2003); Dosse (2003); Lopes (2003).
3. Cf. Goodson (1995).
4. Para esse debate, cf. Gabriel (2001); Bittencourt (2003).
5. A palavra história será grafada com h minúsculo, com exceção dos títulos e expressões utilizadas para a história como disciplina escolar.
6. Daqui em diante nomeada como Introduction.No site da Universidade de Quebec (UQA) encontra-se uma edição eletrônica do texto Introduction aux études historiques de Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942), Paris: Les Éditions Kimé, 1992, 284 pages. 1^o édition: Librairie Hachette, Paris, 1898. Disponível em : <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.lac.int>>. Acesso em : 02/11/2003.No Brasil,foi publicado pela Editora Renascença em São Paulo, com tradução feita por Laerte de Almeida Moraes,em 1946.

7. Publicado anteriormente na *Revue universitaire*, 1896, t. I.
8. O número de títulos que ainda podemos encontrar nas livrarias especializadas em livros raros e usados atesta a posse e uso dessas obras, nas quais se incluem as traduzidas em português e espanhol: *Compendio da História da Civilização* (1928); *História da Civilização Européia* (1939); *História Comparada dos Povos da Europa* (1945); *História Sincera da França* (1938); *Histoire de la Civilisation. Moyen-Age et Temps Modernes* (1903); *História Comparada de los Pueblos de Europa* (1947). Disponível em: <<http://www.estantevirtual.com.br>>. Acesso em 02/07/2010.
9. A história da educação no Brasil tem uma significativa tradição de estudos acadêmicos que envolvem o tema dos intelectuais, embora os delineamentos e os suportes interpretativos tenham se modificado ao longo do tempo (cf. Vieira, 2008).
10. Cf. Foucault (1990; 1992; 1996).
11. Ver, principalmente, Chartier (1994), Choppin (1992; 2004), Bittencourt (2008).
12. Yves Chevallard, matemático, publicou em 1985 o livro *La transposition didactique-du savoir savant au savoir enseigné*, em que o autor parte da tese de um sociólogo francês Michel Verret (*Le temps des études*, publicada em 2 volumes pela Librairie Honoré Champion em 1975) para explicitar a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, que ele denomina de transposição didática (cf. Gabriel, 2001).
13. Astolf, Jean-Pierre. *Transposition Didactique*. In: Champy, Philippe; Étévé, Christiane; Forquin, Jean-Claude; Robert, André D. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan, p. 1061, 2002, apud Gabriel (2001).
14. Publicado no jornal *Aurore*, o artigo denunciava o preconceito contra judeus que estaria por trás da condenação do capitão Dreyfus por traição (sobre o tema dos intelectuais, cf. Burke, 2003; Marletti, 1993; Ribeiro, 2006; Vieira, 2008).
15. Sobre a formação do grupo socioprofissional dos professores secundários no período, cf. Gasparello; Villela (2009).
16. Seu avô foi representante democrata na Legislativa de 1849 e seu pai deputado de 1871 a 1881. Para a história metódica e os dados biográficos de Langlois e Seignobos, cf. Larousse (1928); Prost (1994); Carbonell (1981); Bourdê; Martin (1990); Caire-Cabinet (2003); Bosi (2005).
17. Da obra de Charles Seignobos, constam: *Histoire de la France contemporaine, en collaboration avec Ernest Lavis* (1897); *La Méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Alcan (1901); *Études de politique et d'histoire*, PUF (1934); *Histoire sincère de la Nation française* (1937); *Essai d'une Histoire comparée des peuples de l'Europe* (1938).
18. Dentre as obras de Charles Victor Langlois, constam: *Le Règne de Philippe III Le hardi* (1887); *Manuel de bibliographie historique* (1896-1904); *La vie en France au moyen age, de La fin du XIIe siècle au milieu du XIV* (1904; 1924; 1927) em 4 volumes. Sobre o ensino: *La Question de l'Enseignement Secondaire en France et à l'Étranger* (1900); *Questions d' Histoire et de l'Enseignement de l'Histoire de France* (1902) (Larousse, 1928).
19. Ernest Lavis (1842-1922) foi professor da Sorbonne, diretor da Escola Normal Superior e membro da Academia Francesa. Tem seu nome ligado às reformas do

ensino e à publicação de manuais como a coleção *Histoire de France* longamente utilizados no ensino de história na França (cf. Gasparello; Villela, 2006).

20. *La grande encyclopédie: inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts*. Paris: H. Lamirault, (1885-1902) 31 volumes.
21. No site da Estante Virtual obtive uma listagem de 131 títulos de obras históricas e didáticas de Seignobos, sendo que o *Compêndio da História da Civilização* aparece em várias edições, entre os anos de 1889 e 1938, publicados pela Tipografia Aillaute pela Francisco Alves.
22. João Ribeiro e Jonathas Serrano foram professores catedráticos de História Universal no Colégio Pedro II e seus livros didáticos tiveram ampla repercussão no ensino brasileiro até a década de 1960 (cf. Andrade, 1999).
23. Dentre os outros livros didáticos de Charles Seignobos que foram traduzidos e que ainda se encontram à venda, estão: *História de Roma*, Editora Armata (1963); *História Moderna de 1715 a 1815 e História Contemporânea* (1963); *História Universal: História Contemporânea desde 1815*, tradução de A. Metin, Tomo VII, Editora Armata (1963). A obra didática *História Universal: História da Idade Média*, Tomo III, em edição de 1973, também evidencia uma grande longevidade na circulação dos didáticos de Seignobos e a existência de um mercado consumidor para essas sucessivas edições.
24. Nome republicano do antigo Colégio de Pedro II, fundado em 1837 como instituição secundária. Atual Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (cf. Haidar, 1972; Gasparello, 2004).
25. Faziam parte deste grupo: Ernest Lavisse, Gabriel Monod, Gaston Paris, A. Rambaud (Caire-Jabinet, 2003).
26. A *Introduction* foi escrita em colaboração mútua pelos dois historiadores, sendo que a primeira metade foi redigida por Langlois e a segunda por Seignobos. Langlois escreveu as partes I e II até o capítulo VI, o Apêndice II e o Prefácio; Seignobos, o fim da parte II, a parte III e o Apêndice I sobre o ensino secundário. O capítulo I da parte II, o capítulo V da parte III e a *Conclusão* foram redigidas em comum (1898, nota da p. 11).
27. Segundo Prost (1994, p. 101), Michel de Certeau, por exemplo, surpreendeu-se por ter lido o manual com interesse; em 1960, na reedição de *História sincera de França*, de Seignobos, G.-Palmade a justificou como uma espécie de reabilitação. A reedição da *Introdução*, em 1992, poderia ser vista como uma espécie de fazer justiça aos velhos mestres.
28. O autor refere-se à obra de Marc Bloch, *Introdução à História* 2.ed., Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
29. Assim como os *Annales* os combateram, Seignobos e os historiadores de sua geração haviam recusado, “em nome de uma outra epistemologia, ‘os professores’ e ‘vulgarizadores’ [...] como Cousin, Vuillemand, Guizot, A. Thierry ou Barante” (Prost, 1994, p. 106).
30. Publicado anteriormente na *Revue universitaire*, 1896, t. I (cf. Langlois; Seignobos, 1998).
31. *L’histoire comporte nécessairement la connaissance d’un grand nombre de faits. Le professeur d’histoire, réduit à sa parole, à un tableau noir, et à des abrégés qui ne sont guère que des tableaux chronologiques, se trouve dans la condition d’un professeur de latin sans textes ni dictionnaire* (A tradução de todos os textos de

- Langlois e Seignobos é de minha responsabilidade, e foi feita apenas para ampliar a compreensão do trabalho desenvolvido).
32. Le contrôle se réduisait à faire réciter le sommaire textuellement et à interroger sur la rédaction, c'est-à-dire à faire répéter approximativement les paroles du professeur.
 33. On comprend que la valeur de toute science consiste en ce qu'elle est vraie, et on ne demande plus à l'histoire que la vérité (Langlois; Seignobos, 1898, p. 267).
 34. L'étude des événements et des évolutions le familiarise avec l'idée de la transformation continue des choses humaines, elle le garantit de la frayeur irraisonnée des changements sociaux; elle rectifie sa notion du progrès. – Toutes ces acquisitions rendent l'élève plus apte à participer à la vie publique; l'histoire paraît ainsi l'enseignement indispensable dans une société démocratique (Langlois; Seignobos, 1898, p. 268).
 35. Le livre est l'instrument principal, il doit contenir les traits caractéristiques nécessaires pour se représenter les événements, les motifs, les habitudes, les institutions (Langlois; Seignobos, 1898, p. 269).
 36. Para um estudo sobre as narrativas docentes, cf. Monteiro, 2007.
 37. Um protagonismo que, como a produção historiográfica sobre livros didáticos tem demonstrado, foi vivenciado por professores e autores brasileiros desde o nascimento do Estado nacional no século XIX (cf. Bittencourt, 2008; Gasparello, 2004).

Referências

- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. Niterói, 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 1999.
- ASTOLF, Jean-Pierre. Transposition Didactique. In: CHAMPY, Philippe et al. **Dictionnaire Encyclopédique de L'Éducation et de la Formation**. Paris: Nathan, 2002. P. 1060-1061.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. P. 9-38.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Saber Escolar - 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 2. ed., Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BOSI, Antônio de Pádua. A Escola Metódica Revisitada. **Espaço Plural**, v. 6, n. 12, 1º sem. 2005. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/saber>>. Acesso em : 10 nov. 2009.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal: Europa-América, 1990.
- BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento** de Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929- 1989)**. A Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule. **Introdução à Historiografia**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru/SP: EDUSC, 2003.
- CARBONELL, Charles-Olivier. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1981.
- CARDELLI, Jorge. Reflexiones Críticas Sobre el Concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 19, p. 49-61, jul. 2004.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cynthia P. de; CATANI, Denice B. (Org.) **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. P. 31-48.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary del Priore. Brasília: UNB, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.
- CHERVEL, André. **La Culture Scolaire**. Un aproche historique. Paris: Belin, 1998.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CHOPPIN, Alain (Org.) **Les Manuels Scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- DOSSE, François. **O Império do Sentido: a humanização das ciências humanas**. Tradução: Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um Autor?** 3. ed. Tradução de António Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Veja, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- FREITAS, Itamar. 100 Anos de um Manual: comentários sobre introduction aux études Historiques de Langlois e Seignobos. In: FREITAS, Itamar (Org.) **Histórias do Ensino de História no Brasil (1890-1945)**. São Cristóvão, Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. P. 260-284.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de Transposição Didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 4. **Anais...** Ouro Preto, 2001. *Disponível em:* <www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acesso em: 10 nov. 2009.
- GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo, Iglu: 2004.

GASPARELLO, Arlette M.; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O discurso educacional no século XIX: a nova pedagogia em questão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** 6: 17 a 20 de abril de 2006, Uberlândia/MG: SBHE/UFU. 1 CD-ROM. P.1-15.

GASPARELLO, Arlette M.; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e Professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 21, p. 39-60, set./dez. 2009.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Tradução de Atílio Brunetta. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 37-71.

LACERDA, Sonia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. Tradição intelectual e espaço historiográfico ou por que dar atenção aos textos clássicos. In: LOPES, Marcos Antonio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003.

LAROUSSE, Pierre. **Larousse du XXe siècle**. Publié sous la direction de Paul Augé. Paris, 1928.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux Études Historiques**. Paris: Les Éditions Kimé, 1992, 284 pages. 1^o édition: Librairie Hachette, Paris, 1898. Disponível em : <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.lac.int>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. Appendice I: L'enseignement secondaire de l'histoire en France. In: LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux Études Historiques**. 1^o édition, Paris, Librairie Hachette, 1898. Disponível em: <http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/>. Acesso em: 10 nov. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LOPES, Marcos Antônio. Pena e espada: sobre o nascimento dos intelectuais. In: LOPES, Marcos Antônio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. P. 39-48.

MALINA, André; OLIVEIRA, Vitor Marinho de; AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. Uma discussão sobre o conceito de intelectual em Karl Manheim e Antonio Gramsci. **Trabalho & Educação**, Revista do NETE, Belo Horizonte, FAE/UFMG, v. 16, n. 2, p. 69-98, jul./dez. 2007.

MARLETTI, Carlo. "Intelectuais". In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale et al. 5^a ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, v.1, 1993. P. 637-640.

MIGNOT, Anna Christina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, Anna Christina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 7-14.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSCATELI, Renato. História intelectual: a problemática da interpretação de textos. In: LOPES, Marcos Antônio (Org.). **Grandes Nomes da História Intelectual.** São Paulo: Contexto, 2003. P. 48-59.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria C. de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José G. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 17-62.

PROST, Antoine. Charles Seignobos revisité. **Persée.** Vingtième Siècle. Revue d'histoire, Paris, v. 43, n. 1, p. 100-118, jul./set. 1994. Disponível em: <<http://www.persee.fr>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

RIBEIRO, João. **História Universal:** lições escritas em conformidade com o último programma do Collegio Pedro II. 6. ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro Santos Editor, 1929.

RIBEIRO, Renato Janine. O cientista e o intelectual. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Silêncio dos Intelectuais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. P. 137-149.

SEIGNOBOS, Charles. **La Méthode Historique Appliquée aux Sciences Sociales.** Paris, Félix Alcan, Éditeur Ancienne Librairie Germer Baillière et Cie, 1901. P. 1-14.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma História Política.** Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. P. 231-269.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e Intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

Arlette Medeiros Gasparello é doutora em História da Educação (PUC-SP) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: arlettemg@gmail.com