



O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta

Nicole Tutiaux-Guillon

RESUMO – O Paradoxo Francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. A cultura popular francesa contribui enormemente para a história. Em contrapartida, a didática da história – em seu sentido francês – é um tanto marginal, mesmo que tenha se desenvolvido fortemente desde a década de oitenta, em um contexto caracterizado por mudanças na sociedade e na escola, assim como na historiografia. A didática da história tem estudado os conteúdos, os objetivos e as práticas do ensino e do aprendizado da história, se apoiando em referências da epistemologia, ciências educacionais, psicologia, história da educação, etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Entretanto, a didática da história é pouco institucionalizada, não tem lugar na formação de professores e seus resultados são completamente reconstruídos quando transportados para a cultura profissional. Mesmo que sua influência no ensino seja parca – o ensino nas escolas secundárias teve poucas mudanças nas últimas décadas – a didática da história francesa mostra dinamismo e profundidade teórica.

Palavras-chave: **Cultura Histórica. Didática da História. Aprendizagem da História. Cultura Profissional.**

ABSTRACT – French Paradox: meaningful historical culture and uncertain history didactics. French popular culture has had a great contribution to history. Contrasting with this situation, history didactics – in its French meaning – is rather marginal, even if it has strongly developed since the 1980s, in a context characterized by changes in society and in school, as well as in historiography. History didactics has studied the contents, aims and practices of history teaching and learning based on references to epistemology, educational sciences, psychology, history of education, etc., but has constructed its own theoretical approaches. It is, however, little institutionalized, it does not have a large part in teachers' training, and its results are completely reconstructed when transferred to the professional culture. Although its influence on teaching is weak – teaching has had few changes in secondary schools during the last decades – French history didactics displays dynamism and theoretical depth.

Keywords: **Historical Culture. History Didactics. History Learning. Professional Culture.**

É uma trivialidade afirmarmos que a cultura francesa contribui de forma considerável para a divulgação da história. Isto fica claro quando observamos revistas sobre história e os muitos livros publicados para uma ampla gama de leitores, incluindo documentários e romances, ou mesmo programas de TV (há um canal exclusivo na França para o tema). Essa constatação torna-se ainda mais evidente quando analisamos os discursos políticos nos quais paralelos com momentos históricos ou explicações históricas são argumentos comuns – como, por exemplo, na greve geral de 2009 em Guadalupe e Martinica ou recentemente nos discursos políticos sobre o Islão. Do mesmo modo, as comemorações vêm crescendo muito nos últimos vinte anos. As lembranças do passado e as dramatizações para turistas são eventos comuns e que vêm apoiadas pelas novas tecnologias. As pesquisas periódicas de opinião têm ranqueado os personagens históricos mais amados pelo público em geral. Além disso, a história é comumente atribuída a base para a identidade por meio da tarefa de construção de uma explicação comum para eventos atuais. O lugar destinado à história na escola não é assim surpreendente: ela é ensinada desde o ensino fundamental até o último ano do ensino médio, sendo ensinada em qualquer curso. Quando um estudante¹ termina a escola, ele terá estudado a disciplina durante uma ou duas horas por semana, durante dez anos! Sem considerar que ele também terá lidado com o passado tanto nos cursos de literatura como também em cursos de Línguas Estrangeiras. Adicionando-se a isso filmes, romances, e jogos estratégicos (como RPGs) que estabelecem um conhecimento sobre história, podemos talvez falar em uma imersão no passado.

Contrastando como esta situação, a didática da história – na sua acepção francesa – é um tanto marginal, mesmo que já tenha se desenvolvido bastante nos últimos vinte anos. O ensino da história não mudou muito nas últimas décadas. Neste artigo, pretendemos apresentar e interpretar esta situação para o ensino secundário francês. A história para o ensino fundamental e a didática da história para o ensino fundamental apresentam quadros um tanto diferentes.

O Desenvolvimento da Didática da História

A didática da história na França não se refere à filosofia da história, como na Alemanha, ou a aspectos técnicos da atividade docente como no significado tradicional Anglo-Saxão. O termo é usado na França desde a década de oitenta para a história, provavelmente a partir de seu uso em pesquisas sobre ensino e aprendizagem de matemática, língua/literatura francesa ou as ciências experimentais. Usar o termo *didática* enfatiza a diferença com a pedagogia: as pesquisas em didática da história se centram em torno das especificidades de ensinar e aprender uma disciplina específica (história), e não em questões gerais sobre a escola, como, por exemplo, *motivação*, *trabalho do professor*, etc. Enfatiza também a diferença entre história *acadêmica*, desenvolvida por historiadores, e história *escolar* (história estabelecida pelos currículos, proposta pelos livros didáticos e outros instrumentos didáticos, e realmente ensinada

em salas de aula e aprendida pelos estudantes). A didática da história estuda os conteúdos, objetivos e práticas do ensino e aprendizagem da história, tendendo a referências à epistemologia, às ciências educacionais, à história da educação, etc., mas construindo suas próprias abordagens teóricas. Se algumas pesquisas iniciais foram baseadas na relação direta entre história acadêmica e história ensinada na escola, outras – aí incluídas as minhas próprias – afirmaram e analisaram a distância e a distorção entre elas e apontaram para a existência de um conhecimento sobre o passado e de um como-fazer sobre história criada *pela* escola e *para* a escola.

Além disso, as pesquisas empíricas na França trouxeram descrédito para a concepção corrente de uma tradução serena dos currículos para os livros didáticos, e daí para o ensino e para o que é aprendido, por revelar as transformações inevitáveis de um contexto para o outro. Henri Moniot, que muito contribuiu para a didática da história, sublinha a importância da pesquisa para uma melhor compreensão de como a história é aprendida, compreendida, apropriada e como os estudantes podem desenvolver “[...] uma abordagem sensata das asserções históricas, a prática consciente das modalidades do pensamento histórico, e um manejo racional dos usos públicos da história” (Moniot, 2006, p. 193). Desenvolver pesquisa em didática da história é, portanto, deixar a obviedade, a transparência e a alegada convivência. Não é confortável, mas pode ser útil para um ensino e para uma organização da aprendizagem fundamentados em conhecimentos específicos.

O ano de 1986 é uma data conveniente para o nascimento oficial: é o primeiro ano dos congressos sobre Didática da História e da Geografia organizados pelo INRP (Instituto Nacional para Pesquisa Pedagógica) e o primeiro ano da coluna *didática* no periódico profissional *Historiens & Géographes*. Nos últimos anos da década de oitenta, a pesquisa no INRP se desenvolveu vagarosamente de um interesse central na prática eficiente para abordagens mais teóricas do ensino e aprendizagem da história. O primeiro doutorado em didática da história foi defendido por Nicole Lautier (então Nicole Sadoun) em 1992; o livro seminal de Henri Moniot, *La didactique de l'histoire*, foi publicado pela Nathan em 1993. Mas o número de teses (doutorado) não é tão significativo em relação ao crescimento da didática da história: até hoje, menos de 10 teses foram defendidas; dissertações de mestrado, publicações e, especialmente, artigos, são bem mais numerosos (apenas as mais importantes estão anexadas na bibliografia).

As pesquisas desenvolvidas no INRP, desde a década de 80, foram de central importância para a didática da história. Diversos doutorados foram concluídos por pesquisadores formados neste instituto, quando não havia nenhum curso universitário de didática da história. Refletindo sobre as inovações promovidas pela pesquisa-ação em ensino de história e geografia nas décadas de 70 e 80, os pesquisadores questionavam o ensino e o aprendizado efetivos. Isto abriu caminho para descrições e análises do ensino de história em salas de aula reais e questionamentos empíricos sobre o processo de aprendizagem relacionado ao conhecimento histórico. Estas pesquisas envolveram uma mai-

or atenção a metodologias e a bases teóricas. Os temas dependiam de demandas políticas e também do foco de interesse do pesquisador: a variação é ampla, desde questões sobre a efetividade do ensino comum à implementação de práticas inovadoras, da aprendizagem da história à leitura/escrita em cursos de história, de questões de memória e identidade a atividades intelectuais. Diversas pesquisas apontaram para os objetivos éticos e concepções da história na escola, e, recentemente, passaram a considerar as relações entre o ensino de história e compreensão do mundo e sociedade atuais, relações estas comumente apresentadas sem muita evidência.

As pesquisas em didática da história são poucas de um lado, e numerosas de outro. Alguns estudiosos embarcam em uma carreira focalizada na didática da história; outros têm lidado também com temas da didática da geografia, como é o caso dos trabalhos de François Audigier e Nicole Tutiaux-Guillon, ou da psicologia social, como apontam os estudos de Nicole Lautier, ou das ciências educacionais, como pode ser evidenciado nos trabalhos de Nicole Allieu-Mary, ou ainda da história, perceptível nos trabalhos de Marc Deleplace. Porém, cada pesquisa agrupou pelo menos um pesquisador *profissional* e alguns professores de história, ou alguns formadores de professores de história. Considerando-se apenas as equipes organizadas pelo INRP nas últimas duas décadas, provavelmente, centenas de professores ou formadores de professores² de história, tenham estado envolvidos, mais ou menos, na pesquisa com didática da história.

A didática da história surgiu e se desenvolveu em um contexto caracterizado por mudanças sociais e escolares. A entrada massiva de jovens no ensino secundário³ desestabilizou os primeiros quatro anos do ensino secundário durante a década de 70 e as últimas séries deste no início da década de 80. Este novo público escolar não se aliava com a cultura escolar tradicional, clássica, e não era capaz, ou não estava acostumada a aprender apenas através da escuta do professor ou através do trabalho com livros didáticos e uso de anotações. Estas afirmações induziram a um questionamento do conhecimento escolar, das práticas escolares e das compreensões dos alunos, e mais amplamente, a um questionamento do status, das especificidades e dos objetivos das disciplinas escolares – incluindo-se a história.

Ao mesmo tempo, a epistemologia ancorava cada vez mais a história acadêmica nas ciências sociais, e houve uma profunda renovação da história dos historiadores. Os historiadores trabalhavam *novos tópicos* e *novos problemas* (Le Goff; Nora, 1974; Le Goff; Chartier; Revel, 1978), como, por exemplo, o clima, o inconsciente, o mito, as mentalidades, a língua, a leitura, a juventude, o corpo e os sentidos, os filmes, os festivais, a opinião pública, etc. Durante as décadas de 70 e 80 *La Nouvelle Histoire* floresceu. Depois da chamada *A virada crítica dos Annales*⁴ em 1988, os historiadores focalizaram seus estudos em pessoas reais mais do que em forças sociais. Eles investigaram como indivíduos do passado pensavam, falavam e escreviam sobre seu presente, passados e futuro, sobre sua sociedade, e sobre como foram suas escolhas, como negociaram com a realidade e com outras pessoas. Houve um retorno aos estudos biográficos, construídos a

partir das relações entre indivíduo e sociedade, entre vida e memória, e mesmo sobre a história de personagens como *ninguém* (Corbin, 2002). Historiadores sociais tentaram atribuir ao indivíduo de volta sua autonomia, identidades e atitudes pessoais a grupos sociais. A história social e política foi renovada em bases semelhantes. A pesquisa memorialística se desenvolveu, especialmente sob a influência da obra *Lieux de Mémoire* por Pierre Nora (1984-1992). Durante as mesmas décadas, a epistemologia da história e da historiografia se aprofundou.

Assim, a necessidade de mudança na história ensinada na escola se tornou forte por conta tanto dos conteúdos quanto dos estudantes. Porém, para saber como implementar esta mudança e saber quais mudanças eram possíveis e relevantes, era necessário o desenvolvimento de mais pesquisa empírica na área. Dessa forma, (alguns) professores de história se tornaram pesquisadores em didática da história.

Atualmente, na França, o contexto social, político e cultural enfatiza as tensões entre a cultura compartilhada e a cultura individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre sociedade cidadã e identidades individuais e comunitárias, entre o interesse comum e o individualismo. A pesquisa corrente em didática da história tende a focalizar as complexas relações entre identidades, conhecimento privado, cultura comum e a história ensinada na escola, assim como os modos como cada sujeito individual pode desenvolver uma *relação disciplinar com o mundo* (Fontanabona; Themines, 2005), pela qual a história media uma compreensão e uma concepção de mundo. A pesquisa pode também responder às demandas institucionais como, por exemplo, o ensino do patrimônio, das questões europeias, do aprendizado da língua francesa através do estudo da história, etc. (Lautier; Allieu-Mary, 2008).

As recentes prescrições do Ministério da Educação podem também influenciar algumas pesquisas futuras: talvez estas venham a focar no desenvolvimento das competências dos estudantes em cursos de história ou no comprometimento dos professores de história a alcançar resultados. Além disso, questões profissionais – colocadas no contexto de controvérsias sociais – podem induzir as pesquisas como, por exemplo, aquelas relacionadas a questões polêmicas como a guerra com a Argélia, escravidão colonial, mercado escravo do atlântico, imigração ou temas religiosos.

A didática da história francesa tem explorado o campo do ensino eficiente e o aprendizado da história: é claro que ainda é preciso aprofundar as interpretações e continuar a desenvolver novas questões, mas temos informações mais precisas, detalhadas e qualificadas sobre a história como disciplina escolar e sobre suas práticas sociais por professores e estudantes. Isto influencia o ensino eficaz?

A Didática da História às Margens do Ensino Eficaz

O ensino de história nas escolas secundárias na França se dá principalmente através da exposição de conhecimento por exposição-dialogada, possibilitando a interação entre alunos e professor, com apoio de documentos, e

também possibilitando alguns exercícios curtos (questões fáceis sobre documentos históricos), especialmente com estudantes mais jovens. Nessas aulas, os alunos estão sujeitos às expectativas do professor. É este quem faz as perguntas, quem ratifica as respostas dos alunos, quem as completa, quem as incorpora em seu próprio discurso. Na maior parte das vezes o professor dialoga brevemente com um aluno apenas, e então impõe a todo o grupo aquilo que deve ser aprendido e escrito, por vezes incorporando as propostas dos alunos.

Tanto nos diálogos quanto nos exercícios, a maioria das perguntas requer que os alunos respondam com conhecimento prévio, ou extraíam informações de um documento. Raramente, na forma como a escola se utiliza de documentos hoje, requer-se que os alunos raciocinem historicamente: ela dá legitimidade às alegações do professor. A maioria das respostas se limita a uma palavra ou a uma sentença. Tais modestas demandas diminuem os riscos de os alunos darem respostas falsas ou preconceituosas, fazerem bagunça, ou perderem tempo em discussões.

Demandas modestas também dão suporte ao domínio do professor sobre informações significativas e ao rápido andamento da aula. De fato, este *diálogo* é uma diretiva maiêutica. Desse modo, evita-se qualquer abordagem crítica, qualquer distância entre o discurso ou documentos-evidência, que poderiam prejudicar a adesão dos estudantes ao conhecimento histórico ensinado na escola. Na aula de história cotidiana, o que importa é aprender o conhecimento factual e nocional sobre o passado. Tais práticas, bem apresentadas e analisadas nas pesquisas em didática da história, estão longe de ser aquilo que foi promovido pelas pesquisas inovadoras da área. Essas estão centradas em torno do professor, que revela o conhecimento verdadeiro, e não em torno do processo de aprendizagem. A habilidade de adaptar a história ensinada na escola para os alunos, lhes apresentar, digamos, conhecimento *apreensível*, e a habilidade de motivar e fazer interessar os alunos (escolhendo documentos atrativos ou usando competências retóricas) são consideradas as bases da eficiência do professor. Pensa-se que o rápido ritmo das interações e a sucessão de perguntas novas são a chave para manter a atenção dos alunos.

A concepção de aprendizado sobre a qual essas práticas estão baseadas é bastante tradicional, um tanto opaca, e diferentes das referências teóricas utilizadas na didática da história: a maioria dos professores não se refere à psicologia (a não ser de forma trivial), nem às ciências educacionais, nem à epistemologia, nem à didática. Eles dizem, é claro, que os alunos devem entender, mas que não são capazes de elaborar uma clara e verdadeira interpretação acerca do passado. A História é aquilo que as autoridades, os historiadores, descobriram, escreveram e publicaram. Além disso, a identidade profissional do professor de história é centrada em suas competências em história. Por definição, os estudantes não possuem suficientes conhecimentos e habilidades para irem além de raras e limitadas contribuições. Estes precisam aprender antes de raciocinar e pensar historicamente. A maioria das *técnicas* profissionais diz respeito a como oferecer à história ensinada na escola uma pincelada

atrativa sobre o assunto, e não com formas de organizar situações de aprendizagem mais eficientes. Isto nem sempre satisfaz aos professores: uma pesquisa realizada por Lautier (1997) mostrou que 70% dos professores ensinavam através da exposição dialogada e apenas 40% pensavam que isto era eficiente para o aprendizado!

Entretanto, de fato, a didática da história não tem uma grande participação na formação de professores. Qualquer estudante que deseje se tornar professor de história (ou geografia) deve concluir o curso de bacharelado (muito frequentemente em história). Não é obrigatória a matrícula em cursos de formação inicial, e estes pouco incluem conteúdos de didática. Até 2010, o estudante precisava superar, em seguida, um processo seletivo acirrado (8 a 10 por cento são selecionados); o currículo para esta competição é composto completamente por conteúdos de história e geografia, cultura geral em epistemologia e historiografia, e conhecimento detalhado sobre currículos escolares em história, geografia e cidadania. A didática não faz parte do programa. Se selecionado, o estudante se torna um professor: durante o ano letivo seguinte, ele deve ensinar história, geografia e, frequentemente, cidadania, por aproximadamente 6 a 8 horas por semana na escola secundária; durante este mesmo ano, o professor deve assistir a aulas na IUFM (Instituto Universitário para Formação de Professores), para uma formação geral (cerca de 110 horas por ano) e uma formação em didática da história, geografia e cidadania (cerca de 90 horas por ano)⁵. Esta formação é complementada por outras práticas de ensino (com duração de 40 horas) e por uma dissertação baseada em experiência escolar. Os cursos combinados com a experiência em ensino tinham a intenção de fazer desenvolver uma pedagogia e uma didática como recursos para um trabalho eficaz, a partir da concepção das aulas e análise dos resultados.

Em suas escolas, os professores iniciantes eram acompanhados por um professor experiente. Estes mentores faziam muito sucesso com os iniciantes – mais do que a formação na IUFM –, pois passavam experiência profissional e técnicas imediatamente implementáveis. Porém, esses mentores não eram selecionados pela IUFM e a maioria deles não possuía conhecimento de pesquisa em didática da história. O resumo disso indica que a didática da história, como um campo específico do conhecimento, representa provavelmente menos de 10 por cento do tempo devotado à formação (durante as 90 horas alocadas à didática, os professores devem também trabalhar com o ensino e aprendizagem da geografia e cidadania)⁶. Cada grupo de formadores de professores em cada IUFM define os conteúdos profissionais necessários para a formação dos professores de história-geografia em didática.

Criada em 1990, a IUFM mostrou uma virada radical na formação de professores para o secundário: daí em diante, o ensino (e a organização do aprendizado) se tornou um trabalho que deve ser aprendido; o desempenho profissional não era mais considerado o maravilhoso resultado de um talento associado à boa proficiência do conhecimento acadêmico⁷. Durante a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, o que é denominado de *didática da história* na

IUFM é bastante diverso: (a) recursos práticos para o ensino, (b) reflexão sobre as especificidades da história ensinada na escola, (c) possíveis atividades eficientes para o apoio ao aprendizado – e, raramente, (d) resultados de pesquisas. Esta polissemia resulta de demandas diversas dos professores iniciantes. Resulta também da diversidade de formadores de professores: estes podem ser antigos formadores de professores do ensino fundamental, frequentemente focados em pedagogia, ou professores experientes do secundário, tomando subsídios de suas experiências profissionais, ou de pesquisadores em didática. Estes últimos ainda são uma minoria.

As diversas experiências e conhecimentos contribuem para a formação de professores, mas também induzem a discrepâncias e tensões. Formar através de pesquisas, uma prática inovadora promovida por pesquisadores em didática na década de 80, não foi realmente implementada, e a dissertação requerida do professor iniciante era mais uma análise de uma experiência do que um relatório de pesquisa-ação. Provavelmente, alguém poderia dizer que, em formação de professores, a *didática da história* estava mais para o sentido anglo-saxão do termo do que para o sentido francês. Não é um privilégio do ensino de história ignorar silenciosamente as contribuições da psicologia cognitiva, da psicologia social, da semiologia, da epistemologia, das ciências educacionais e da didática. Escreve Lenoir (2000, p. 193),

Durante anos foi possível constatar que os resultados da pesquisa em educação não penetravam praticamente no meio escolar. [...] Os resultados da pesquisa em didática parecem assim estarem reservados aos próprios didatas que os produzem com o intuito de reinvesti-los em outras pesquisas. Do exterior, a leitura social parece assim muito negativa.

Em conferência organizada recentemente pela *Inspection Générale* (conselho profissional mais elevado) em história e geografia, nos anos de 2002 e 2007, nenhum pesquisador em didática foi convidado para contribuir às reflexões e discussões. Um rápido olhar sobre algumas publicações profissionais recentes que pretendem dar apoio ao ensino de história, editado por autoridades – professores experientes, formadores de professores e/ou supervisores de escola em história, geografia e cidadania, fornecem perturbadoras afirmações: eles não possuem referências teóricas, nem mesmo quando lidando com a expressão verbal ou a competência argumentativa ou motivação. As referências à didática são escassas e esporádicas, e pesquisas centrais em alguns tópicos, abordados na publicação, são ignoradas⁸, mesmo quando os próprios autores participaram em algumas pesquisas!

A coluna denominada *didática* publicada no periódico profissional *Historiens & Géographes*, mudou bastante desde que era muito focada nos exemplos de aulas. Foi apenas em 2006 e 2007 que o periódico se decidiu por um panorama geral da didática da história. O periódico *IREHC*⁹, publicado somente entre os anos de 1994 e 2000, associava artigos sobre pesquisas e artigos sobre práticas em sala de aula sobre o mesmo tema, tanto em história e geografia. O

último número foi escrito por formadores de professores, supervisores, professores experientes e alguns pesquisadores; apenas os artigos sobre práticas escritos por pesquisadores propunham uma bibliografia didática, não importando a data ou o tópico da publicação. Muitos dos considerados *contrabandistas* da didática da história não eram passados adiante. Os relatórios publicados pelo INRP não encontram um grande público-leitor, mesmo dentro da IUFM¹⁰. Somente alguns livros mais recentes, publicados pela *Colin* ou *Hachette*¹¹, mudavam um pouco o cenário.

Para muitos supervisores, professores e formadores de professores, o bom senso profissional era o único recurso utilizável e significativo para a reflexão do ensino e aprendizagem da história. E nem todos apoiavam pesquisas em didática da história... Para um professor, especialmente aqueles que haviam entrado na profissão antes de 1990, deparar-se com a didática da história era um evento do acaso. A cultura profissional dos professores franceses, mesmo aqueles mais inovadores, não incluía referências em didática ou ciências educacionais (Astolfi, 2002; Barrère, 2002).

Quando algumas abordagens tomadas emprestadas de pesquisas são aplicadas ao bom-senso profissional e às práticas, estas são, frequentemente, totalmente reconstruídas e mal-interpretadas. Por exemplo, os professores podem usar as noções de *transposição didática* ou de *representações sociais*, mas seus significados são muito diferentes daqueles que são referidos nas pesquisas, sendo mais próximos da cultura profissional tradicional. Para os professores e formadores de professores, lidar com a *transposição didática* significa adaptar a história ensinada na escola ao ensino eficiente, mas, no processo, manter-se o mais próximo possível do trabalho dos historiadores e das publicações acadêmicas. A sessão de formação ideal é estruturada com uma conferência acadêmica seguida por uma oficina devotada à adaptação prática para as salas de aula. Isto não tem nada a ver com o modelo caracterizado por Chevallard para a matemática e importado para a didática da história. Os pesquisadores, ao contrário, insistiam numa completa reformulação do conhecimento escolar, o desenraizamento do campo acadêmico inicial, a mudança profunda da natureza e da estrutura da informação, a implementação de um planejamento estranho à pesquisa histórica e a diferença ontológica entre disciplina escolar e disciplina acadêmica (Chevallard, 1985)¹². Onde os pesquisadores em didática falam em *exílio*, os professores pensam em *relação*. Eles preservam, entretanto, o fazer, seu legítimo enraizamento na História e o papel central do conhecimento acadêmico, de seus estudos acadêmicos em diante. É raro encontrar qualquer real influência dos pesquisadores da didática da história.

O conceito de *representações sociais*, emprestado por Lautier e outros pesquisadores em ensino de história, de Moscovici (2004) e Jodelet (2002)¹³, tem, desde a década de 1970, se expandido fortemente na psicologia social, assim como, desde a década de 1980, se tornado popular na didática da história. A *representação social* é um produto cognitivo que mistura experiência, julgamento, conhecimento, afeto e resulta de uma interação social e socialização. Este produto permite

a comunicação, a compreensão, a decisão e a ação. Esta tem papel central no aprendizado, pois novas informações são transplantadas para representações existentes. Os pesquisadores em didática da história se utilizam deste conceito para interpretar resultados e processos de aprendizagem, para analisar a comunicação em sala de aula, e para sugerir atividades de classe que levem em consideração as *representações sociais* de algum fato ou noção histórica.

Já na década de 1990, esta noção foi introduzida na formação de professores e em práticas de sala de aula, porém numa perspectiva menos complexa. Muitos professores fazem apenas uma rápida avaliação do conhecimento prévio do aluno (às vezes, sua opinião), no início de um novo capítulo, e depois continuam com sua tradicional exposição-dialogada. A questão da emoção e dos valores é descartada (a história ensinada na escola não lida com isso). Os resultados de pesquisas que poderiam ajudar a interpretar as *representações sociais* dos alunos e que poderiam sugerir práticas que as levassem em consideração são, aparentemente, ignorados. Os professores apenas tentam apontar para os erros, a fim de fornecer aos estudantes a *verdade*, e procurar por conhecimento básico útil para seus projetos de ensino; falar de *representações sociais* oferece um certo *glamour* a práticas muito tradicionais. A influência da didática da história se limita a... uma questão de uso de palavras. A mesma análise poderia ser desenvolvida em relação às dificuldades em implementar trabalhos de resolução de problemas em aulas de história (Le Roux, 2004).

De fato, por que um professor feliz com seu trabalho, sentindo-se competente em compreender o que acontece em sua sala de aula, avaliando silenciosamente seus alunos a partir de suas *habilidades, talentos, envolvimento, trabalho*, leria alguns artigos ou livros que sugerissem outras formas de lidar com o aprendizado dos alunos? Se ele está satisfeito em pensar ou agir de acordo com o paradigma tradicional (transmissão, instrução, professor, aluno, conteúdos, aula, memória, conhecimento, avaliação) por que razão o professor mudaria para outro paradigma (construção, educação, mediação, aprendiz, currículo, conceito, cognição, competência, avaliação)? (Astolfi, 2003). Contrastando com a concepção usual do trabalho centrado no professor – confortável até que falhasse – os pesquisadores em didática da história são ora críticos em relação ao ensino usual, ora centrados no aprendizado dos alunos. Esses assumem que o conhecimento, mesmo que científico, é um construto, que o aprendizado é um processo e que o que é aprendido é uma reformulação social e pessoal do que é ensinado, necessitando de erros, arranjos provisórios e revisões, necessitando ainda de reflexão, discussão, tentativas... De fato, a base da didática da história se encontra em um mundo intelectual diverso do mundo do ensino usual. Isto não torna fácil a tarefa para os professores que vão confiar em tais trabalhos.

A Frágil Institucionalização da Didática da História na França

Desde a década de 1980, os pesquisadores têm discutido o lugar da didática da história no conjunto das disciplinas universitárias. Seria esta um ramo

das ciências educacionais? Seria apenas uma pedagogia específica? Estaria enraizada na história? Ampliaria a questão da história da educação? Não há consenso. Um doutorado em didática da história pode ser defendido em uma faculdade de ciências educacionais, psicologia, ou história... Depende do orientador e da organização dos estudos empreendidos. Isto tem efeitos diferentes. O primeiro diz respeito aos referenciais teóricos e à problemática selecionada para a pesquisa; em uma faculdade de história, as questões deverão estar mais próximas à epistemologia ou historiografia e deverão lidar com interfaces entre a história acadêmica e a história ensinada na escola; já em uma faculdade de psicologia, essas questões podem estar mais voltadas para o desenvolvimento cognitivo ou a psicologia social; em uma faculdade de educação, as questões podem advir da sociologia da educação, ou da metodologia, ou de outras didáticas, etc.

As metodologias podem variar e serem mais orientadas para métodos quantitativos ou qualitativos, mesmo se estas se conformam com os paradigmas utilizados nas ciências sociais. O segundo efeito se refere ao lugar da didática da história no sistema universitário. Na França, não há um departamento específico ou um laboratório de pesquisa específico da didática da história. Os pesquisadores devem encontrar um lugar em um laboratório mais geral, muito frequentemente em ciências educacionais como CIREL¹⁴ em Villeneuve D'Ascq ou CREAD¹⁵ em Rennes. Assim, para muitos, a didática da história não possuía legitimidade acadêmica¹⁶. Muitos historiadores, desdenhosos ou desconhecedores, negam a qualidade da pesquisa universitária que investiga a didática; estes não aprovam pesquisas que questionam diretamente a relação entre a história acadêmica e a história ensinada na escola, mas têm interesse nas práticas das escolas fundamental e secundária francesa¹⁷. Alguns pesquisadores em ciência educacional rejeitam a ideia de que o ensino e a aprendizagem diferem de uma disciplina para outra...

Assim, quando alguns pesquisadores em didática da história alegam que existem relações com a história, outros apontam para o fato de que a disciplina escolar é criada pela escola, e para a escola, e que a epistemologia da história não contribui para o entendimento do *processo de* aprendizagem. Quando alguns pesquisadores em didática da história refletem sobre as conexões teóricas e metodológicas com outras didáticas ou sobre a relevância de tais conceitos definidos pelas ciências educacionais, outros amaldiçoam qualquer coisa que se pareça com *didática geral*. A diversidade do que é denominada *didática* na IUFM, e a parte aproveitada pela experiência de ensino não apóiam uma institucionalização na universidade. O fato de que muitos conceitos não são específicos da didática da história, mas compartilhados por outras tendências científicas também não é de muito auxílio. Mesmo na IUFM, a maioria dos empregos de nível superior denominada como *didática da história* são alocados para historiadores que possuem experiência prática na educação secundária, mas que nunca desenvolveram pesquisa em didática da história. Esta marginalidade reduz a visibilidade e a credibilidade da didática da história – e tende a excluir a didática da história das disciplinas com as quais se faz carreira

na universidade. Consequentemente, são poucos os doutorados e menos ainda as creditações para orientar pesquisas.

As pesquisas em didática da história são desenvolvidas em diferentes instituições: o INRP, alguns IUFM (como Caen, Dijon, Lyon, Nord Pas de Calais, Reims...), poucas universidades (as mais importantes sendo Paris VII – Denis Diderot, graças a Henri Moniot); alguns grupos, principalmente associando professores e orientadores, receberam também o apoio das autoridades educacionais, aqui e ali, mas sem nenhuma institucionalização. Quando comparadas às pesquisas sobre língua francesa e didática da literatura, didática da matemática, didática das ciências experimentais, as pesquisas em didática da história são poucas e fragmentadas. Existe uma comunidade de pesquisadores franceses em didática da história e da geografia, mas não existe uma associação ou *lobby*. Nenhum grupo é, atualmente, capaz de, em uma só vez, transmitir conhecimento em didática da história, especialmente no que tange a resultados de pesquisa, controle dos meios de apoio a pesquisadores e conferir titulação.

Os temas das pesquisas, conforme indicados por seus títulos, incluindo-se os de doutorado (defendidos ou não, em processo, ou abandonados) são bastante dispersos: relações entre a história acadêmica e a história ensinada na escola, questões epistemológicas, currículos, conteúdos escolares específicos, conceitos, materiais didáticos, NTICs, aprendizagem, *background* ideológico, ensino eficiente e práticas de sala de aula... Escrevi anteriormente que isto pode ser explicado pela falta de um departamento universitário devotado à didática da história, ou pela evolução do próprio contexto escolar, ou pelos interesses dos pesquisadores, como também pelo amplo escopo de questões que se referem ao ensino e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, isto também significa que não existe um *programa de pesquisa* em didática da história, com pouca capitalização de resultados, poucas réplicas de pesquisas, e poucas publicações de panoramas gerais¹⁸. Provavelmente, esta dispersão, assim como a dificuldade em saber exatamente o que é a didática da história e descobrir sua legitimidade social e científica, contribua para a fragilidade de sua influência sobre os professores e formadores de professores. Além disso, não existe um periódico francês sobre pesquisa em didática da história.

Existiu, durante os últimos anos da década de 1990, um periódico, o IREHG, que congregava questionamentos profissionais e artigos de pesquisa, e era voltado para o ensino e aprendizagem de história, geografia e cidadania. A publicação foi interrompida depois de 2003. Atualmente, os pesquisadores franceses submetem seus artigos ao periódico *Le Cartable de Clio*, e a outros periódicos estrangeiros. Uma comunidade informal de pesquisadores existe, entretanto, e se encontra uma vez por ano para o congresso de didática da história e da geografia. Este encontro científico foi organizado pelo INRP entre 1986 e 1996, e desde 1999 é organizado por diferentes instituições (INRP, IUFM) a cada ano. Assim, os pesquisadores franceses podem gozar de um reconhecimento internacional.

E pur, si muove...

Duas recentes publicações panorâmicas (Allieu-Mary; Audigier; Tutiaux-Guillon, 2006; Allieu-Mary; Lautier, 2008) fornecem informações sobre os principais recursos e perspectivas da didática da história. Três áreas organizam o panorama: (a) o aprendizado da história, (b) o ensino eficiente, e (c) objetivos e finalidades da história ensinada na escola. A seção seguinte objetiva não a uma discussão exaustiva, mas a apontar as mais importantes, e que, em minha opinião, apresentam resultados mais promissores para o ensino da história na escola e para a didática da história.

O estudante não é um recipiente vazio nem uma página em branco, ao qual o professor deve preencher com conhecimento. Ele é um sujeito, um aprendiz, construindo seu próprio conhecimento a partir do que ele já sabe (ou acredita), dependendo da situação social e interações sociais com as quais se confronta. Todas as pesquisas em didática da história são baseadas em uma abordagem (sócio-) construtivista para o aprendizado. As mais recentes insistem na diversidade do ensino eficiente das mesmas aulas. Estas pesquisas confiam em metodologias empíricas, principalmente em entrevistas e em análise detalhada de textos escritos por alunos, tanto escritas do cotidiano quanto produtos experimentais.

As primeiras pesquisas que investigam como os estudantes poderiam aprender conceitos datam do fim da década de 1980¹⁹. Mas as investigações se renovaram, levando em consideração as teorias de Moscovici, para conceitos recorrentes em história, tais como *revolução*, *Estado*, *monarquia*, *regime ditatorial*, *democracia*, *guerra santa*... Os resultados mostram como os estudantes atribuem conteúdo material e familiar a conceitos abstratos, personificando, por exemplo, o termo *monarquia* por *Louis XIV* e a imagem do *Roi Soleil*, e, assim, descobrindo outros tipos de monarquia por comparação àquela absoluta. O regime ditatorial é também personificado (por Hitler ou Stalin) e compreendido pela proximidade tanto com a monarquia quanto com a oposição à democracia, *nosso* sistema. Allieu-Mary e Lautier (2008) sublinham que este processo joga com o passado e o presente, com o conhecimento escolar, a informação midiática e o senso comum (Allieu-Mary; Lautier, 2008).

O papel dos valores em compreender a história tem sido afirmado e analisado, tanto como um apoio quanto como um obstáculo. O ideal de harmonia social contribui para compreender a política nacional tendendo a desenvolver uma cultura comum, mas isto torna difícil aceitar que a democracia seja compatível com conflitos políticos intensos; somente quando os estudantes já amadureceram bastante para associar *harmonia* com *tolerância*, estes são capazes de aceitar que a dissensão social é a situação comum (Tutiaux-Guillon, 2001). O poderoso ideal da democracia direta induz os jovens a qualificar mais facilmente Atenas como mais democrática que qualquer outro regime baseado na delegação de poderes. Dos primeiros aos últimos anos da escola secundária, os estudantes constroem conceitos cada vez mais complexos. Por exemplo, o termo *revolução* é primeiramente associado com *guerra* e *violência*, depois com

revolta, depois com *mudança*, *algo mudou...* mas, o progresso toma diferentes andamentos de aluno para aluno, não sendo uma progressão linear, constante e comum (Deleplace; Niclot, 2005).

O exemplo do termo *Estado* demonstra um mesmo progresso (a partir de *país*, para *presidente*, ou *governo*, para *território limitado por fronteiras* – uma grande diferença em relação ao significado opaco de *país* – e de *nação*); entretanto, o termo se faz mais presente em história, geografia e cidadania, além de discussões e noticiários cotidianos. Alguns alunos, além disso, expressam sua desconfiança e escárnio em relação a um Estado incompetente, corrupto e ladrão. A explicação para eventos e para a evolução tende a se direcionar para os mesmos dispositivos misturados. Os alunos usam de analogias e metáforas, observam responsabilidades pessoais (indivíduos, mas também Estados e grupos agindo como personalidades), se utilizam de teorias do senso comum (ambição por poder, alegações por igualdade e justiça, desejo de riqueza), assim como do conhecimento aprendido na escola.

Aprender conceitos em história ou explicar o passado é lidar com o passado e o presente, com o conhecimento escolar e as opiniões, em um processo baseado em convivência e intuição – nenhum exercício específico, nas aulas de história comuns, é direcionado à conceptualização ou à explicação. A interpretação dominante na didática da história atual é o que Lautier (2006) chama de *polifasia cognitiva*: senso comum e senso científico (histórico) são mais intrincados do que separados, e o limite entre eles é poroso. Cariou (2003) tem, igualmente, pesquisado os possíveis efeitos do pensamento histórico de exercícios que treinam os alunos a controlar as analogias que estes desenvolvem para compreender uma determinada situação do passado. Ele afirma que, por um lado, os estudantes foram capazes de qualificar suas interpretações, e escrever textos tanto mais verdadeiros quanto mais conceptualizados sobre documentos originais. Por outro lado, o senso comum nunca desapareceu dos mesmos textos. Como concluem Allieu-Mary e Lautier (2008), longe de uma perspectiva conformista sobre a epistemologia clássica, o processo de aprendizado da história é um ir e vir entre o senso comum social e um pensamento mais científico:

Podemos estimar assim que é no grau de mobilidade destes processos de controle do pensamento natural (em referência ao modelo de Passeron, 1991) que ocorre, sem linearidade, com idas e vindas, a possibilidade de construir posturas de pensamento mais ou menos próximas daquelas que são esperadas na escola no âmbito do ensino de história (Lautier; Allieu-Mary, 2008).

Contudo, quando os estudantes falam do que fazem nas aulas de história, eles mencionam, principalmente, que extraem informações de documentos, descrevem situações e respondem ao professor sobre o que *aprenderam* (Gelly, Febvre, Fourmond, 2002). *Os alunos não dizem que pensar historicamente* é representativo dos requisitos na escola. Algumas pesquisas que analisam o processo de aprendizagem e a promoção de práticas inovadoras focalizam a habilidade dos estudantes em escreverem textos, narrativas, tabelas em história e em participarem de debates que envolvam estes temas. Elas apontam para a importância do

aprendizado de algumas atividades intelectuais (como organizar informações, por exemplo), da dialética entre obrigações disciplinares e a liberdade de construir sentidos por si mesmos e, finalmente, enfatizam a dificuldade dos estudantes de irem além das rotinas e padrões de uma aula de história comum (Audigier, 1998; Doussot, 2006; Cariou, 2007; Le Marec; Vézier, 2006).

As pesquisas empíricas sobre o ensino de história mostram as práticas tradicionais e clássicas apresentadas acima. Estas são baseadas em observações de aulas reais, de uma aula para cada professor, e de tantos quantos professores possíveis, a várias aulas de alguns professores. A observação das aulas se apoia na sociologia clássica e em métodos etnográficos, tornadas mais difíceis apenas pela transparência de uma determinada situação de ensino para um pesquisador que é/foi frequentemente também um professor.

Obviamente, desde a década de 1960, as práticas têm se modificado, e as aulas de história dão mais espaço para as atividades e expressão dos alunos do que no início do século XX (Héry, 1999). A maioria dos professores se apoia em documentos e supõe que, ao solicitarem que os alunos retirem informações do texto, os ajuda a *construir conhecimento*. Entretanto, existe pouca exigência para compreender as situações passadas em toda a sua complexidade. As palavras-chave para os professores aqui são *faça de forma simples e faça de forma mais fácil*. Frequentemente, os exercícios se tornam um tanto mecânicos, e mais orientados em direção à contribuição para uma caixa de ferramentas escolar do que em direção à sua relevância para conhecer e interpretar o passado. As práticas usuais têm sido caracterizadas por suas fortes relações entre o status do conhecimento como Verdade, à intelectualidade do professor e à autoridade institucional, e aos requisitos de adesão endereçados aos estudantes (Tutiaux-Guillon, 1998).

Esta interpretação fundante foi desenvolvida por Audigier, que analisou a história e a geografia ensinadas na escola como resultando de um princípio consistente ao qual ele denominou de os *4R*: (a) considerar que os conteúdos da história e da geografia coincidem com a Realidade do mundo e do passado; (b) afirmar que eles transmitem os Resultados de trabalhos científicos; (c) Renegar o espaço à opinião e à política; (d) procurar por um Referente comum e consensual (Audigier, 1993). Várias pesquisas posteriores confirmam a interpretação do autor e a estendem a partir de um plano institucional para os livros didáticos e para o ensino eficiente. Essas aprofundam a reflexão levando em consideração os objetivos e finalidades da história ensinada na escola. A evolução sociocultural da sociedade francesa e as novas prescrições oficiais abrem o mesmo caminho.

Outras pesquisas recentes exploram o manejo de questões polêmicas pela escola, questões socialmente sensíveis ou debates relacionados a memórias partilhadas. Tradicionalmente, a história francesa ensinada na escola não permite debates e polêmicas: o conhecimento é amaciado, silencioso, consensual e as práticas dominantes deixam de fora ou excluem discussões e debates (Tutiaux-Guillon, 2001).

Desde 1995, o Ministro tem enfatizado o *dever da memória* na escola, seja para fortalecer identidades coletivas – incluindo-se a identidade europeia – ou para se simpatizar com vítimas e partilhar a dor de seus herdeiros. Os objetivos são políticos (comprometimento com os valores fundamentais da democracia atual) e sócio-morais (prevenir crimes e ruptura social). Os professores lidam, entretanto, com uma competição de memórias implícitas ou explícitas, com relação à escravidão, colonização, imigração e genocídios. Tanto suas atitudes, quanto as de seus alunos, e a maneira como eles conseguem ensinar essas questões têm sido objeto de investigação (Bonafoux; De Cock-Pierrepont; Falaize, 2007; Legardez; Simonneaux, 2006). Os questionamentos apontam para as tensões entre as prescrições, a historiografia e as situações reais em sala de aula. Os autores questionam o lugar devotado à emoção, ao horror e ao *indizível* em aulas de história. Essas pesquisas questionam também o comprometimento dos professores a valores, aos objetivos da cidadania e identidade coletiva, à integração social e cultural.

Uma pesquisa recente sobre como a história da imigração é ensinada afirma como bem-vindas (para a França) práticas inovadoras cuidadosas; contudo, ao analisarem a história familiar dos estudantes, ou mesmo alguns testemunhos pessoais, ao mesmo tempo, os autores apontam para o desenvolvimento de uma estigmatização implícita e perigosa de alguns alunos como *nascidos de migrantes*, bastante opostas aos valores (respeito, tolerância, atitude aberta...) pretendidos pelos professores. Ao mesmo tempo, a ênfase colocada sobre as memórias tende a fazer prevalecer o objetivo de se trabalhar a identidade coletiva na aula de história ao invés daqueles críticos ou intelectuais. Entretanto, várias pesquisas demonstram que os professores de história classificam os segundos antes dos primeiros – e, por vezes, desprezam ou rejeitam o primeiro (Lautier, 1997; Tutiaux-Guillon, 2004).

Para muitos professores, os aspectos políticos e cívicos da história estão no centro de sua filosofia educacional. Professores do secundário amplamente se alinham aos fins cívicos da história ensinada na escola (80% de acordo com Lautier, 1997): compreender a história envolveria *naturalmente* em desenvolver atitudes relativas ao poder, à cultura, à alteridade; aprender história é aprender sobre Direitos Humanos. Na França, a cidadania republicana, apenas como significado político, estava baseada na transcendência de qualquer interesse específico em prol do interesse comum. Outras formas de identidade coletiva não eram consideradas como expressão de liberdades pessoais ou civis, mas eram percebidas como ameaças ao interesse geral. Estes eram assuntos privados legítimos, mas não eram públicos.

O cidadão francês era, de certa forma, um ser *abstrato*, que baseava seus julgamentos políticos e ações apenas pela Razão. Outras formas de afiliação social ou cultural eram consideradas como formas de impedir a autonomia e reforçar o preconceito. Consequentemente, estas tinham que ser excluídas. Na escola, cada nova geração deveria aprender a dissociar a pessoa (esfera privada) do indivíduo (esfera pública). Hoje em dia, esta questão permanece um pilar

comumente aceito pela maioria dos professores de história, que rejeitam quaisquer opiniões ou experiências pessoais na sala de aula. Se cidadania e nacionalidade estão juntas, a cidadania francesa era uma questão contratual, enraizada em valores universais. Na educação secundária, a narrativa global do progresso e da democracia governava a narrativa nacional. A república francesa era um corpo político único e indivisível. A história ensinada na escola era marcada no corpo político e não na nação étnica-cultural. Nutrir identidades comunitárias na França implicava no risco de uma acusação de promoção do *comunitarismo* ou, pior, do separatismo –, portanto, lidar com memórias comunitárias poderia fazer surgir alguma moléstia. A escola tinha que esclarecer a juventude através da instrução, e guiá-la pelo uso da Razão.

O propósito do conhecimento científico era o de suplantar a experiência comum e o senso comum, ambos considerados não confiáveis e enganadores. De acordo com esta filosofia positivista, os professores de história educavam o cidadão através da transmissão do conhecimento verdadeiro sobre o passado. Ensinar sobre os fatos religiosos, por exemplo, foi recentemente adicionado ao currículo com o objetivo permitido de fornecer informações objetivas e, através desta, prevenir o obscurantismo e o extremismo religioso. Atualmente, o currículo da história mantém a ênfase em uma cultura comum, incluindo, em alguma medida, um rápido olhar sobre culturas estrangeiras. A perspectiva oficial é a de que o currículo não deve ser modificado para acomodar preferências estudantis ou demandas locais. As oportunidades para estudar disciplinas em que os migrantes ou regionalistas podem reconhecer sua própria história são muito raras e, por vezes, preconceituosas, como a limitação sobre a história do Islamismo ou o período medieval.

A única adaptação oficial, introduzida em 2000, dizia respeito aos territórios franceses em outros continentes, onde a história da escravidão e da sociedade colonial foram adicionadas ao conteúdo programático. Isto agora faz parte do currículo geral²⁰. Muito frequentemente, estudantes de descendência migrante se conformam à cultura francesa na esperança de serem aceitos como *franceses*. Especialmente na escola, eles sentem como estigmatizante o rótulo de *estrangeiros*, *migrantes*, *Maghrébins* (norte africanos) ou *africanos*, e muito mais quando a maioria deles já nasceu na França.

Algumas investigações (Tutiaux-Guillon; Mousseau, 1998; Grever; Haydn; Ribbens, 2008) se questionam por aulas de história com conteúdo étnico especificamente orientado. Assim como os professores, estas aparentemente mostram um amplo alinhamento aos objetivos tradicionais do ensino de história. Entretanto, é claro, o significado de cidadania no contexto francês está mudando: nas últimas duas décadas, a assim chamada *concepção republicana* tem sido questionada. O nível estatal não é mais o único nível de decisões políticas, e estas são desafiadas pela União Europeia e por outras regiões. A possibilidade para que um migrante não europeu tome parte em eleições locais é debatida e, em algumas cidades, parcialmente aceita: isto constrói uma categoria social (*migrante*) como uma categoria política, o que é bastante novo na França.

Muitos jovens não são, e não irão se situar, como militantes de partidos políticos ou sindicatos, mas participam ativamente em alguns movimentos políticos marginais, em ações sociais e humanitárias, e fortemente fazem demonstrações por seus valores, seus direitos, e pelos direitos humanos. A filosofia política sobre o que a democracia francesa e os partidos franceses funcionam – cidadania abstrata, indiferença para as diferenças – está manchada; a exclusão social resulta em uma cidadania de dupla marcha; a alegação pelo multiculturalismo evolui da cultura para a política, a eliminação gradual dos limites entre espaços públicos e privados, entre ser humano e cidadão, enfraquece os aspectos políticos da cidadania, etc. Isto influenciaria a história ensinada na escola?

Algumas novas prescrições parecem aceitar esses aspectos. Novos conteúdos lidam com debates e interesses atuais: o papel político das mulheres e seu status social ao longo da história, memórias diversas em relação à Segunda Guerra Mundial, escravidão, migração. Estas questões não modificam o núcleo curricular, mas podem ser epistemológica e politicamente diferentes. Em 2006, uma *base comum de conhecimento e competências* foi votada como o fim da escola compulsória. Este texto pode induzir a mudanças em práticas (olhar para o passado a partir de questões sobre o presente, promover mais oficinas em aulas de história) e novos objetivos (desenvolver o gosto e a sensibilidade, mas também a eficiência, comprometer-se com a educação do estudante, trabalhar com um grupo e tomar iniciativas...). Porém, a resistência é muito grande.

O currículo central e as rotinas de ensino estabelecidas na educação secundária são consistentes com os objetivos tradicionais de educação; esta consistência tem sido construída por cerca de um século, e é tanto epistemológica, definindo o status do conhecimento escolar, quanto ética e política, definindo as finalidades do ensino e aprendizagem da história, e garantindo ao professor um papel central de intelectual e mestre. Isto está enraizado no positivismo, que já foi substituído como um paradigma científico, mas que persiste como um conjunto de crenças fortemente ancoradas sobre o conhecimento escolar. No caso do ensino da história, consistência é uma questão especialmente forte, porque a função cívica da história é amplamente partilhada na sociedade e consensual entre os professores, e porque o seu alto status de conhecimento científico sustenta as práticas dominantes sobre o ensino e a formação de professores²¹.

Uma visão otimista pode sugerir a possibilidade de uma mudança total, e o surgimento de um novo paradigma baseado na interpretação construtivista do conhecimento. Aberta a abordagens críticas e reflexivas, estes conteúdos seriam plurais e apresentados como resultado de problemas, pesquisas, polêmicas, aproximações, e a partir de regras disciplinares a contribuir para a verdade... Nesta perspectiva, a finalidade do ensino de história seria educar um cidadão crítico e responsável capaz de compreender a complexidade e tomar parte em um debate democrático. A universalidade não é esquecida, mas é reposicionada naquilo que é partilhado por diferentes culturas. Ensinar tais conteúdos para tais objetivos não pode se basear apenas em aulas expositivas-

dialogadas, mas iria iniciar uma interação entre estudantes, pesquisa documental, discussão e avaliação da relevância e validade da informação, oficinas especializadas, etc. Assim, as propostas e experiências desenvolvidas na didática da história iriam finalmente se tornar um recurso profissional.

Não tenho certeza se isto é o que *será*, mas tenho certeza apenas de que *pode* ser. Porém, seria realista confiar em uma revolução na história ensinada na escola para fornecer audiência e prestígio à didática da história? Seria mais realista do que confiar que a didática da história tem potencial para mudar a história ensinada na escola?

Recebido em agosto de 2010 e aprovado em dezembro de 2010.

Notas

1. N. T. Optou-se por traduzir sempre pelo gênero masculino, como referência genérica a ambos os sexos.
2. N. T. Teacher trainers, no original.
3. N. T. O Ensino secundário francês se divide em Collège, correspondente aos terceiros e quartos ciclos no sistema brasileiro, e Lycée, correspondente ao ensino médio no Brasil.
4. Sobre esse tema ver, por exemplo, a análise de Poirrier, Philippe, Introduction à l'historiographie, Paris, Belin, 2009.
5. Em 2008/2009 o governo francês modificou totalmente a organização da formação dos professores. Os IUFM foram integrados às universidades, mas a formação dos professores do ensino médio deixou de ser de sua responsabilidade. Os estudantes devem, desde então, ser aprovados em concurso e simultaneamente obter um diploma de Mastère. Os conteúdos de ensino deste novo diploma são muito variáveis de uma universidade à outra, em particular para os que dizem respeito ao ensino de pedagogia e de didática. Aqueles que forem aprovados no concurso e tiverem diploma de Mastère poderão ensinar no ano seguinte com carga horária plena. Eles poderão receber a ajuda de um professor experiente e uma formação complementar, esta também bastante variável em função das regiões e possivelmente sem a intervenção dos formadores da universidade. Assim é difícil apresentar em 2011 um balanço da formação dos futuros professores do ensino médio.
6. A maioria dos estudantes não fez geografia e nenhum estudou cidadania, pois não é disciplina universitária.
7. Para um maior aprofundamento dessa temática, ver a obra seminal de Jacqueline Le Pellec; Violette Marcos-Alvarez, Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend, Paris-Toulouse, Hachette-CRDP, Midi Pyrénées, 1991.
8. Uma ampla revisão e análise desta literatura precisa ser desenvolvida. Note-se que as mesmas categorias levam em consideração a formação em serviço.
9. N.T. Information, Recherche, Education Civique, Histoire, Géographie.

10. Quando entrei para o IUFM de Lyon em 2000, e o IUFM do Norte-Estremo de Calais, 2005, fiquei bastante surpresa. Publicações recentes em didática da história não estavam arquivadas na biblioteca, e eram negligenciadas ou rejeitadas por professores experientes e formadores de professores atuando lá naquele momento.
11. N. T. Editoras Francesas.
12. Para a história ver trabalhos de Audigier, Lautier ou Tutiaux-Guillon.
13. Para seu uso em didática, veja trabalhos de Lautier, Audigier, Baquès, Cariou, Tutiaux-Guillon...
14. N. T. CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille.
15. N. T. CREAD - Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique.
16. As ciências educacionais tiveram as mesmas dificuldades até a década de 1970.
17. Isto explica parcialmente porque até agora os estudos franceses em história não deram espaço, como regra geral, à didática da história.
18. Cf. apenas Moniot, 1993, 2006; Lautier; Allieu-Mary, 2008
19. Ver por exemplo Simone Guyon, Marie-Josée Mousseau, Nicole Tutiaux-Guillon, Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser, Paris: INRP, 1993. Assim como capítulos em Lautier (1997).
20. Ver Le Bulletin Officiel n.8, 24 de fevereiro, 2000. O Boletim, publicado pelo Ministério de Educação Francês, contém todos os anúncios oficiais informações: www.education.gouv.fr.
21. Para a discussão de todo este parágrafo, ver os trabalhos de Tutiaux-Guillon, 2004.

Referências

- ALLIEU-MARY, Nicole; COLOMB, Joel; DOUAIRE, Jacques et al. Les élèves à la croisée des disciplines In: DOUAIRE, Jacques. **Argumentation et Disciplines Scolaires**. Lyon: INRP, 2004. P. 251-300.
- ALLIEU-MARY, Nicole; BISAUULT, Joel; LE BOURGEOIS, Roselyne; VERILLON, Pierre. Vers l'appréhension de postures disciplinaires – études des pratiques argumentatives en histoire-géographie, sciences et technologies. In: DOUAIRE, Jacques. **Argumentation et Disciplines Scolaires**. Lyon: INRP, 2004. P. 113-202.
- ALLIEU-MARY, Nicole; AUDIGIER, François; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. 25 ans de Recherche en Didactique de l'Histoire à INRP: quel bilan pour quelles perspectives? **Historiens et Géographes**, Paris, n. 394, p. 195-209, 2006.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. **Education et Formation: nouvelles questions, nouveaux métier**. Issy-lès-Moulineaux: ESF, 2003.
- AUDIGIER, François; BASUYAU, Claude. La chronologie n'est pas l'histoire. **IREHG le Temps**, Clermont, n. 1, p. 79-90, 1994.
- AUDIGIER, François (Org.). **Documents des Moyens pour Quelles Fins ?**: actes du septième colloque. Paris: INRP, 1993.

- AUDIGIER, François (Org.). **Concepts, Modèles, Raisonnements, Actes du Huitième Colloque**. Paris: INRP, 1997.
- AUDIGIER, François. **Les Représentations que les Élèves ont de l'Histoire et de la Géographie, à la Recherche des Modèles Disciplinares, Entre leur Définition par l'Institution et leur Appropriation par les Élèves**. Paris, 1993. Thèse H. Moniot. Paris VII, 1993.
- AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Analyser et Gérer les Situations d'Enseignement-Apprentissage**, Actes du Sixième Colloque. Paris: INRP, 1992.
- AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie**: actes du colloque. Paris: INRP, 1986.
- AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Les Représentations Sociales**: seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Paris: INRP, 1987.
- AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Savoirs Enseignés, Savoirs Savants**: troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. Paris: INRP, 1988.
- AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **Actes du Colloque Savoirs Enseignés**: savoirs acquis, quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales. Paris: INRP, 1989.
- AUDIGIER, François; BAILLAT, Gilles (Org.). **La Formation aux Didactiques**: cinquième rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP, 1990.
- AUDIGIER, François; CRÉMIEUX, Colette; MOUSSEAU, Marie-Josée. **L'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Troisième et en Seconde**: étude descriptive et comparative. Paris: 1996.
- AUDIGIER, François (Org.). **Contributions à l'Étude de la Causalité et des Productions des Élèves en Histoire-Géographie**. Paris: 1998.
- BARRÈRE, Anne. **Les Enseignants au Travail, Routines Incertaines**. Paris: L'Harmattan, 2002.
- BONAFOUX, Corinne; DE COCK-PIERREPONT, Laurence; FALAIZE, Benoît. **Mémoires et Histoire à l'École de la République: quels enjeux?** Paris, Armand Colin, collection "Débats d'école", 2007.
- CARIOU, Didier. **Le Raisonnement par Analogie**: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves. Thèse de doctorat – Université de Picardie Jules-Verne, Amiens. Lille, 2003.
- CARIOU, Didier. Les Références à l'Epistemologie de l'Histoire et des Sciences Humaines dans Deux Recherches en Didactique de l'Histoire. In: COLLOQUE DE DIDACTIQUE HGEC, Valenciennes, 2007. **Pratiques de Références et Didactiques**. 2007.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique, du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985
- CORBIN, Alain. **Le Monde Retrouvé de Louis-François Pinagot**: sur les traces d'un inconnu, 1798-1876. 1998, ed. Ren. Paris: Flammarion, 2002.
- DELEPLACE, Marc; NICLOT, Daniel. **L'Apprentissage des Concepts en Histoire et en Géographie**. Enquête au collège et au lycée. CRDP: Champagne-Ardenne, 2005.

- DOUSSOT, Silvain. Outils Graphiques (listes, tableaux, etc...) et Construction de Savoirs en Histoire. In: COLLOQUE DE DIDACTIQUE HGEC. **Actes...** Reims, 2006. s.n.t.
- FONTANABONA, Jacky; THEMINES, Jean-François. **Innovation et Histoire-Géographie dans l'Enseignement Secondaire, Analyses Didactiques**. Lyon: INRP, 2005.
- GELLY, Catherine; FEBVRE, Hugues; FOURMOND, Thierry. **Education Civique**, 3.ed. (Manuel): Bordas, 2002.
- GREVER, Marie; HAYDN, Terry; RIBBENS, Kees. Identity and School History: the Perspective of Young People from the Netherlands and England. **The British Journal of Educational Studies**, 56, p. 76-94, 2008.
- HAGNERELLE, Michel. DU COLLOQUE APPRENDRE L'HISTOIRE ET LA GEOGRAPHIE A L'ÉCOLE, 12, 13, 14 de dez. de 2002, Versailles.. **Actes...** Versailles: SCEREN-CRDP, 2004.
- HÉRY, Evelyne. **Un Siècle de Leçons d'Histoire, l'Histoire Enseignée au Lycée-1870-1970**. Rennes: 1999.
- JODELET, Denise. **Les Représentations Sociales**, 1989, nova public. Paris: PUF, 2002.
- LAUTIER, Nicole. **Enseigner l'Histoire au Lycée**. Paris: Armand Colin, 1997.
- LAUTIER, Nicole; ALLIEU-MARY, Nicole. Note de Synthèse: la didactique de l'histoire. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 162, p. 95-132, 2008.
- LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence (Org.). **L'École à l'Épreuve de l'Actualité - Enseigner les questions socialement vives**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2006.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). **Faire de l'Histoire**, Paris: Gallimard, NRF, 1974. 3 v.
- LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques (Org.). **Encyclopédie de la Nouvelle Histoire**. Paris: Retz, 1978.
- LE MAREC, Yanick; VEZIER, Anne. Comment les Soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu? un débat d'histoire dans la classe. **Le Cartable de Clio**, n. 6, p. 160-172, 2006.
- LENOIR, Y. **La Question des Didactiques et de la Recherche en Didactique dans la Formation à l'Enseignement**: sources, objet, pertinence, apports et limites. Sherbrooke: Faculté d'éducation (Documents du CRIE, n° 21), 2000.
- LE ROUX, Anne (Org.). **Enseigner l'Histoire et la Géographie par le Problème?** Paris: L'harmattan, 2004.
- MONIOT, Henri. La didactique, qu'est-ce que c'est? **Historiens & Géographes**, n. 394, p. 193, 2006.
- MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son Image, son Public**, 1976, nova publ. Paris: PUF, 2004.
- MOUSSEAU, Marie-Josée; POUETTRE, Gérard. Histoire-géographie, sciences économiques et sociales. In: COLOMB, Joel (Org.). **Un Transfert de Connaissances des Résultats d'une Recherche à la Définition de Contenus de Formation en Didactique**. Paris: INRP, 1999. P. 159-190.
- NORA, Pierre (Org.). **Les Lieux de Mémoire**, Paris: Gallimard, 1984-1992.
- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE. **Les Didactiques de l'Histoire et de la Géographie**, n. 85, oct/déc. 1988.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; MOUSSEAU, Marie-José. **Les Jeunes et l'Histoire, Identités Valeurs, Conscience Historique**. Paris: INRP, 1998.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. French school history: resistance to debates and controversial issues. In: PELLENS, Karl et al. (Org.). **Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society**. Frankfurt, 2001. P. 335-346.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **L'Enseignement de l'Histoire Sociale au Collège et au Lycée Thèse**. Paris 7: 2000; Lille: 1998 (Thèses à la carte).

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. **History Teaching in France**: questions and perspectives in the field of historical consciousness. Paper produzido para o Centro de Estudos da Consciência Histórica (CSHC), 2004. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 10 out. 2010.

Nicole Tutiaux-Guillon é professora do IUFM do Nord Pas de Calais (Universidade d'Artois) desde 2005, onde leciona a disciplina Didática da História e da Geografia. Diretora adjunta do laboratório de pesquisa Théodile-CIREL da Universidade de Lille 3. Suas pesquisas privilegiam um enfoque interdidático versando sobre a educação para um desenvolvimento sustentável.

E-mail: tutiaux-guillon@wanadoo.fr

Tradução: Cláudia Maria Bokel Reis