

CARLO GINZBURG E A MICROHISTÓRIA EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

CARLO GINZBURG AND MICRO HISTORY IN DIDACTIC SEQUENCES FOR THE TEACHING OF HISTORY

Ma. Renata Teixeira*

RESUMO:

O presente artigo busca aproximar as produções da História Acadêmica à *História Escolar*, trazendo para a sala de aula uma abordagem teórico-metodológica: a microhistória. A microhistória, movimento historiográfico iniciado na Itália, ganha cada vez mais força no Brasil e na América Latina. Dentro desse aporte teórico, tem-se como foco o trabalho com dois conceitos difundidos pelo historiador Carlo Ginzburg: a *redução da escala de observação* e a *circularidade da cultura*. Tem-se como objetivo a construção de sequências didáticas baseadas na análise de trajetórias individuais publicadas em artigos da Revista de História da Biblioteca Nacional. Esse trabalho investigativo parte da compreensão das vivências e representações sociais e culturais de indivíduos para o entendimento de um contexto mais amplo.

Palavras-chave: Carlo Ginzburg, Ensino de História, Microhistória, Revista de História da Biblioteca Nacional; Sequências Didáticas.

ABSTRACT:

This article seeks to approximate the productions of the Academic History in School History, bringing to the classroom a theoretical and methodological approach: the micro history. The micro history, historiographical movement started in Italy, gained increasing strength in Brazil and Latin America. Within this theoretical framework, it has been focused on working with two concepts of the historian Carlo Ginzburg: reducing the scale of observation and the circularity of culture. It has as objective the construction of didactic sequences based on analysis of individual trajectories articles published in the Journal of History of the National Library. This investigative work of the understanding of experiences and social and cultural representations of individuals in understanding the broader context.

Keywords: Carlo Ginzburg, history teaching, micro history, didactic sequences.

* Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
E-mail: renataufmg@yahoo.com.br

Apresentação

O presente artigo fundamenta-se na necessidade do uso de diferentes linguagens e recursos didáticos no ensino de História e acompanha as propostas de inovações para a Educação Básica que vem sendo discutidas no Brasil. O professor de História vive em constante desafio no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e inovadoras, capazes de atrair o interesse pelo aprendizado histórico.

Dessa forma, a introdução de novos objetos de aprendizagem e de níveis metodológicos de ensino não permite mais organizar o trabalho em sala de aula em torno de uma sucessão rígida de lições e exercícios e sim, instigam os professores a reinventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor a heterogeneidade e às necessidades dos alunos.

Os questionamentos sobre currículo formal e em ação tornam-se fundamentais no momento em que ao (re) pensar aspectos pertinentes ao mesmo, podemos reconstruir novas estratégias de (re) significação do real. Partindo desse pressuposto, como tentativa de reestruturação da metodologia e dos conteúdos abordados nas aulas de História, propõe-se a conexão de paradigmas de dois grandes campos do saber: a História e a Educação.

As novas tendências historiográficas apontam caminhos para a construção do conhecimento histórico, influenciando não apenas a produção acadêmica nesse campo, como também a História como disciplina escolar.

Especialmente nas últimas décadas, novos eixos temáticos e metodológicos passaram a fazer parte da investigação e da prática historiográfica. Dentre eles, apresenta-se a microhistória, uma modalidade de pesquisa que nasceu da renovação epistemológica e metodológica de um grupo de historiadores italianos, como Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi e Giovanni Levi, que descreveram e interpretaram casos “minúsculos” e periféricos à luz de uma história mais geral, buscando registrar uma série de fatos significativos que seriam imperceptíveis e que, no entanto, foram interpretados por sua inserção em contextos mais amplos e relacionáveis.

Esse trabalho pretende dialogar sobre o uso de fontes documentais escritas e não escritas no ensino de História, tomando como base os indícios, os vestígios, os sinais

pouco perceptíveis aos olhos do pesquisador, mas que podem revelar áreas da produção cultural de agentes e sujeitos históricos, antes esquecidos pela História tradicional.

Dentro desse aporte teórico, tem-se como foco o trabalho com dois conceitos do historiador Carlo Ginzburg: a *redução da escala de observação* e a *circularidade da cultura*. Tem-se como objetivo a construção de sequências didáticas baseadas na análise de trajetórias individuais, de abordagem microanalítica, publicadas em artigos da Revista de História da Biblioteca Nacional. Esse trabalho investigativo parte da compreensão das vivências e representações sociais e culturais de indivíduos para o entendimento de um contexto mais amplo.

O percurso

Podemos dizer que, atualmente, os debates acerca do ensino de História têm ganhado força no ambiente acadêmico. As temáticas ligadas ao desenvolvimento cognitivo, à História como disciplina escolar e suas peculiaridades e às diversas condições de apreensão do conhecimento histórico por parte dos alunos, têm estado cada vez mais presentes em eventos e pesquisas nas universidades.

Em geral, dentro dos Departamentos de História as pesquisas ligadas ao ensino da disciplina foram por muito tempo esquecidas. Nos programas de Mestrado e Doutorado as Linhas de Pesquisa não concebiam o ensino de História como foco principal de seu trabalho. Por esse motivo talvez, as indagações acerca desse tema têm sido respondidas, em sua maioria, pelas pesquisas ligadas à área da Educação.

Em pesquisas ligadas à Educação as discussões acerca de temas ligados ao cotidiano escolar - tais como projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissão docente, políticas públicas para a educação, cultura, a importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, questões de gênero na escola - confrontados com experiências de outros contextos e teorias, acrescentam em muito a compreensão da constituição da História como disciplina escolar. (BITTENCOURT, 2011)

Os desafios acrescentados pela sociedade brasileira contemporânea à Educação têm também levado ao crescente interesse em conhecer e desvendar as dinâmicas que

envolvem os saberes nascidos na escola, a cultura escolar e a produção de sentidos pelos sujeitos aí envolvidos.

Minha trajetória reflexiva partiu, então, das indagações e inquietudes trazidas pelo próprio exercício da docência e pela inserção em grupos de pesquisas ligados à Educação e ao ensino de História. A vinculação entre os conteúdos científicos e pedagógicos, a forma construtiva de produzir-se conhecimento e a estreita ligação entre a teoria e a prática se tornavam cada vez mais latentes em minha atividade profissional.

É no âmbito do processo educativo que mais se afirma a relação entre teoria e prática. A educação é uma prática intencionada pela teoria. Nos currículos de formação de professores, a pesquisa também se constitui princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo com eles a investigação de determinado campo e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência.

Tendo então como princípio a ideia de que a construção do conhecimento se dá pela prática de pesquisa podemos inferir que o ensinar e o aprender só ocorrem significativamente quando advém de um trabalho com postura investigativa.

Considerando a relação entre teoria e prática, presente em minhas indagações e na minha própria trajetória profissional, pretende-se articular a Historiografia e o ensino de História partindo-se do pressuposto de que esses dois âmbitos do conhecimento histórico estão intrinsecamente conectados.

Premissas

Na tentativa de delimitar o objeto de estudo, foi necessária a definição de algumas premissas. Elas norteiam essa pesquisa conferindo-lhe sentido.

Inicialmente podemos considerar que entende-se aqui a aula como texto a ser escrito através da interação entre teoria e prática. Etimologicamente, o conceito de texto está relacionado ao termo latino (*textu*), que significa tecido, ou seja, uma peça construída pelo trançamento de várias partes. O texto, compreendido como algo que inclui o escrito, mas vai além dele, mobilizando recursos de diversas ordens para “contar uma história”.

Toda aula é regida pelo tempo que lhe impõe limites ao trabalho de ensinar e de aprender. Porém, isso não impede que ela seja pensada como texto, um texto que,

submetido ao controle do tempo, faz uso do tempo para compreender e explicar, levando em conta o limite da incerteza do conhecimento histórico e a potencialidade do mesmo para compor significados e construir sentidos. (ROCHA, MAGALHÃES E GONTIJO, 2009)

Considera-se também a estreita ligação entre a escrita da História e o ensino de História. A primeira sofreu constantes interferências e modificações a partir do momento de constituição da História como disciplina escolar. O ensino de História é também permeado pelas tendências historiográficas, por seus conceitos, pesquisas e tendências. Assim, História Acadêmica e História Escolar se conectam e estabelecem trocas simultâneas de conhecimentos construídos e metodologias.

Parte-se do pressuposto de que, como corrente historiográfica que ganha cada vez mais força no trabalho historiográfico atual, a microhistória pode ser uma promissora estratégia metodológica a ser utilizada no âmbito da História Escolar.

Grande parte das produções acadêmicas circulam dentro do próprio meio com o objetivo de fomentar debates e enriquecer outras pesquisas realizadas nas universidades.

Fora desse meio, algumas produções, feitas geralmente em formato e linguagem mais acessível a um público mais amplo, têm divulgado em artigos e revistas os resultados de pesquisas acadêmicas. Essas divulgações, também de boa qualidade conceitual, têm ampliado as possibilidades e o acesso a esse campo.

Pesquisando essas publicações, que têm inclusive sua leitura incentivada pelas secretarias estaduais e municipais de Educação através da assinatura e distribuição para os professores nas escolas, destacou-se a Revista de História da Biblioteca Nacional.

Sua ampla divulgação bem como a manutenção da qualidade de seus artigos motivaram a sua escolha para a realização desse trabalho. O objetivo inicial é trazer para as salas de aula de Ensino Médio algumas produções acadêmicas divulgadas em artigos da RHBN, especialmente aquelas influenciadas pela microhistória.

A microhistória apresenta-se como alternativa às abordagens totalizantes e propõe novas estratégias metodológicas visando revalidar o discurso histórico frente ao desafio de construir um conhecimento válido. Essa corrente procurou através da redução da escala, da análise densa das fontes, da busca indutiva através dos indícios, etc.,

demonstrar as especificidades de seus objetos e o valor dessas especificidades para a compreensão mais ampla da história.

A variação da escala representa uma estratégia metodológica usada por grande parte dos micro-historiadores, onde a análise de fatos concretos permite a visualização de aspectos que não podem ser percebidos a partir da aplicação de modelos macroestruturais. Tal perspectiva se afasta das abordagens que entendem a sociedade a partir de um conjunto de sistemas normativos homogêneos, na medida em que privilegiam a compreensão das incoerências internas que abalam essas normas².

Esse olhar pontual busca, entre outras questões, atingir as estratégias criadas pelos grupos sociais que proporcionavam um posicionamento dinâmico diante das pressões de ordem social e econômica exercidas pelas macroestruturas. Neste sentido, a compreensão das redes de reciprocidade que se estabelecem entre os sujeitos históricos nas esferas individuais ou coletivas é de fundamental relevância³.

Outro conceito significativo é o de *circularidade cultural*, cuja principal característica é definir a cultura popular a partir da sua inter-relação com a cultura dominante. Os elementos culturais oriundos desse contato são filtrados por ambas as classes de acordo com seus valores particulares e suas condições de vida.

Dentro desse aporte teórico e das premissas supracitadas, insere-se esse trabalho que, como já foi dito, irá discutir as relações entre Escrita da História e Ensino de História, dialogar com a microhistória e seus conceitos fundamentais, e utilizar-se das pesquisas publicadas pela RHBN para a construção de sequências didáticas a serem utilizadas na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio.

História Escolar e História Acadêmica

Na atualidade os debates sobre o ensino de História apresentam certa intersubjetividade em relação à necessidade de se considerarem o desenvolvimento cognitivo e as condições de apreensão dos conceitos históricos por parte dos alunos. (MIRANDA, 2007).

² Essas discussões estão presentes no seguinte trabalho de Henrique Espada Lima, especialmente no capítulo em que trata das obras de Levi: A micro- história italiana: escalas, indícios e singularidades.

As múltiplas formas de lidar com a temporalidade que constituem a *cultura histórica*⁴ permeiam os horizontes desses debates. Assim, as formas de conhecimento do passado e as narrativas acerca dele tornam importante a análise do diálogo constante entre a história acadêmica, a história escolar e a história de circulação massiva.

A história de viés acadêmico, forma específica de produção do conhecimento sobre o passado através de uma narrativa metodologicamente controlada, é regulada por regras e práticas específicas e orienta-se pelas regras da análise crítica das fontes e pelo exercício da narrativa escrita.

Assim, com seus procedimentos, objetivos e finalidades próprias, a Historiografia sentiu a urgência de uma retomada da reflexão sobre a profissão do historiador a partir da década de 60. A aceleração das mudanças nos últimos anos levou certos historiadores a falar de crises e incertezas não apenas na França. (BOURTIER E JULIÁ, 1998).

Dentro dessa perspectiva, esses questionamentos foram resultado de uma trêz de fenômenos: as rápidas mudanças atravessadas pelo ensino secundário que teriam retirado da História o seu cunho mais cientificista dando maior ênfase às ciências exatas, consideradas mais úteis; a separação entre história acadêmica e “história vulgar”, praticada por amadores sob a qual tenta-se ocupar o vazio entre o jornalismo histórico e as teses de difícil acesso ao público leigo; o desafio de transformação dos grandes modelos de inteligibilidade impostos por outras disciplinas à história⁵.

Os grandes paradigmas deram lugar então a um arsenal diversificado de instrumentos e de abordagens teóricas tomados de empréstimo das outras ciências sociais. As ambições totalizantes de escolas históricas anteriores tais como o Historicismo, a escola marxista ou a história positivista do século XIX bem como a historiografia francesa e os Annales são colocadas em segundo plano. Uma tendência merece destaque nesse momento. A micro-história italiana, representada principalmente

³ Esse conceito foi amplamente discutido por Geovanni Levi, em seu livro *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVIII*.

⁴ Para compreender a cultura histórica é importante investigar os usos do passado entre os quais está a história como disciplina escolar.

⁵ Em sua obra “*Passados Recompuestos: campos e canteiros da História*” Dominique Juliá e Jean Bourtier ressaltam uma mudança no próprio estatuto da disciplina diante da qual os historiadores vão se apegar ao método, às operações técnicas e aos procedimentos para legitimar seu ofício.

por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, que busca um deslocamento de foco, considerando condutas pessoais e destinos familiares, compreendendo as racionalidades específicas que informam comportamentos de determinadas categorias sociais.

Como disciplina, a História não parou de reformular seus próprios problemas pois, a percepção das realidades humanas que nos cercam também não param de se modificar. O presente não deixa de interrogar o passado, obrigando o historiador a retomar suas pesquisas, reformular questões, e mudar métodos.

Como afirmou François Furet, “*fazer história é contar uma história*”, cabe então compreender as especificidades de *fazer* e explorar as possibilidades desse *contar*, procurando articular a escrita e o ensino de história.

Sensível às demandas do presente, a história de circulação massiva também encontra-se como parte da *cultura histórica*. Configura-se como a história de grande circulação que satisfaz às demandas do presente e liga-se a ele atendendo às crenças de seu público. Como princípio norteador, essa história busca explicações simples, reduzindo o campo de hipóteses de modo a compor grandes esquemas explicativos para a construção de um passado que possa ser amplamente compartilhado. (ROCHA, MAGALHÃES E GONTIJO, 2009)

Quanto aos objetivos, também podemos inferir distinções. Enquanto a história de circulação massiva constrói sínteses para um público mais amplo, a histórica acadêmica preocupa-se em multiplicar hipóteses, ampliar significados e discutir possibilidades no intuito de dar conta da complexidade de seus objetos de estudo. As categorias totalizantes mais uma vez saem de cena na busca pela compreensão das discontinuidades, das diferenças e similitudes, das mudanças e permanências.

Sob essa ótica e considerando pontos relativos ao método, a história escolar aproxima-se da história acadêmica, apesar de terem objetivos distintos. A história escolar é destinada à escola e construída nela. Tem como objetivo ensinar e aprender a pensar historicamente, rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativas.

As análises que buscam relacionar a produção historiográfica ao ensino de História, seja via programas curriculares, seja via livros didáticos, têm se concentrado especialmente no momento em que a historiografia brasileira se constituía, no âmbito do Instituto Histórico

Geográfico Brasileiro, o que também ocorria com a disciplina escolar História. (FONSECA, 2004, p.34)

Obviamente deve-se salientar que ao colocar distinções entre a história acadêmica, de circulação massiva e escolar, não tem-se como objetivo hierarquizar o passado e de práticas de memória⁶ em uma dada temporalidade.

Na segunda metade do século XX vivenciamos uma onda memorialística tradições com estratégias públicas e privadas de preservação, resgate de tradições esquecidas, vidas, falas e imagens excluídas, se intensificou a partir da década de 60. (HUYSSSEN, 2000)

Esse momento em que emergiam-se novos sujeitos na história (novas identidades sociais) no cenário político e social e a incorporação de novas perspectivas, chamado de “guinada subjetiva” da história produziu também um alargamento de conceitos. Esse alargamento permite pensar *a aula de história como texto*, e o *professor como autor*. Amplia-se também o conceito de *leitor* colocando-o como aquele que dá sentido ao que lê, que apropria e reinventa significados.

Assim, a experiência do ensino remete aos usos dos discursos que o compõem. A compreensão da aula como texto a ser escrito pelos alunos e pelo professor, em momentos diversos e através de atividades também diversas, permite a articulação entre a historiografia e a história ensinada.

Podemos inferir que é parte da produção do conhecimento histórico pensar o ensino e a escrita não deixando de explicitar suas diferenças. Apesar dos procedimentos, regras, objetivos e finalidades não serem os mesmos, esses campos podem ser considerados como interdependentes e a suposta hierarquia entre eles passa então a não existir mais.

De acordo com a visão aqui defendida, os espaços de silêncio e desconfiança entre escola e universidade devem ser diminuídos. Cabe ressaltar que pensar uma teoria da história é parte indissociável da própria pesquisa e da reflexão sobre o seu ensino.

Pensar o ensino de história como um dos usos possíveis que foram formulados para aqueles que se ocuparam de escrever o passado articula-

⁶ Entende-se aqui como memória o saber sobre o passado que todo indivíduo possui enquanto membro de um grupo social.

se a um tempo e às formas próprias desse tempo de conceber a escrita da história, Implica também pensar o ensino de história em sua dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica igualmente pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado. Finalmente, pensar o ensino de história por essa chave de leitura impõe-nos a refletir acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, muitas das vezes a cargo das estratégias pedagógicas do ensino de história. (GUIMARÃES, 2009, p. 38)

A História como disciplina escolar no Brasil

A instituição da História enquanto disciplina escolar no Brasil, como era de se esperar, ocorre de forma subsequente à Europa e tem sua origem coincidente com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), haja vista que sua fundação ocorreu de forma quase concomitante com a do Colégio D. Pedro II (final da década de 1830), localizado no Rio de Janeiro e existente até hoje.

Assim, após surgir como disciplina o Colégio Pedro II, a História passaria por uma mudança considerável com o Estado Novo (1937-1945), unificando-se o ensino secundário e encerrando o privilégio do Colégio Pedro II de “ditar” as regras a serem seguidas para o ensino da história nacional.

O Estado Novo entende a necessidade de se formar o um novo cidadão e, por isso, empenha-se em regular o ensino de História e de Geografia, buscando a forma ideal de se trabalhar esse indivíduo a partir de valores nacionalistas. Somente a partir de 1961, com o advento da americanização, ocorre o tecnicismo na Educação e as matérias de Humanas tendem a perder espaço na grade curricular (ABUD, 2005).

Com o advento do regime civil-militar (1964-1985) a disciplina sofre algumas reformulações, sendo inseridas as noções de preservação da segurança nacional, sentimentos patrióticos, dever e obediência às leis. Perde-se a especificidade da História na fusão com a disciplina de Geografia, dando origem aos “Estudos Sociais”, disciplina encarregada de trabalhar os deveres do cidadão e retirando o caráter crítico das disciplinas em nome da construção do ideal nacionalista com forte enfoque cívico (FONSECA, 2004).

No processo de redemocratização do Brasil em 1986, discursos marxistas já tomariam parte de um ensino novo para época, visto que desde os anos 60 teorias críticas pautavam-se em um novo olhar para a História no currículo escolar, percebendo nesse momento o poder da educação como forma de esclarecimento da sociedade.

Os contornos da História continuaram definidos na mesma linha cronológica que tinham na organização dos programas do Pedro II. Mesmo no momento da redemocratização, notou-se a permanência das formas de periodização, que vinham do século XIX, para atender os interesses da escola burguesa e moldar o pensamento dos jovens estudantes, para quem aquela História era produzida. Como ponto de partida para a reconstrução do passado, manteve-se a periodização tal como conhecemos: Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea.

Assumindo os marcos divisórios de fatos políticos, toda a narrativa passa a ser conduzida por eles, mesmo quando se inserem no currículo temáticas voltadas para a abordagem social, artística ou cultural. O peso de conhecimentos que se tornaram obrigatórios por força da tradição escolar, acaba por dificultar inovações no campo do ensino de História.

Na segunda metade da década de 1990, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, produziu e divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento.

O movimento de reformulação curricular dos anos 90 advém de uma nova configuração mundial voltada para a lógica do mercado. Passam a existir portanto a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas públicas e interferem diretamente na educação.

Para esse mercado capitalista, “globalizado”, criou-se a “sociedade do conhecimento” que exige, além habilidades intelectuais mais complexas e novas formas de trabalhar com as informações de forma autônoma e competitiva. (BITTENCOURT, 2011).

Na década de 80, debates sobre o currículo e os “conteúdos escolares”. Alguns educadores, defensores da linha conteudista, defendiam a manutenção dos conteúdos tradicionais das escolas de elite nos currículos escolares. Outros, tais como Paulo Freire, defendiam a “educação popular”, queriam a incorporação de tradições do mundo social, econômico e cultural das camadas populares ao conteúdo tradicional.

Esses debates aliados à propostas de renovação dos métodos de ensino e às novas formas de transmissão de informações trazidas pela tecnologia, levaram ao

surgimento de novas abordagens para a disciplina. A História, antes colaborativa na constituição de uma identidade nacional, começa a se pautar como formadora de cidadãos políticos e críticos.

Uma reorientação curricular baseada em *temas geradores*, realizada pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo em 1990 tornou-se a precursora da proposta de seleção temática dos PCNs. Essa seleção temática produzida pelos currículos escolares são acrescidas pelos temas transversais interdisciplinares.

Assim, através dessa breve análise do ensino de História no Brasil, podemos perceber que este é um processo em contínua transformação e adaptação. Como “local” de disputas e conflitos, o currículo sofre constantes interferências e mudanças. E estas mudanças obviamente interferem na constituição da disciplina escolar. O currículo é uma seleção e selecionar é uma operação de poder.

Discussões sobre a concepção de disciplina escolar

Atualmente, muitos estudiosos têm se dedicado aos problemas epistemológicos enfrentados pelas escolas, tais como a didática, a seleção de conteúdos, a aprendizagem e a apreensão de conceitos, o uso das mídias em sala de aula. Porém, em muitos desses estudos mostrou-se necessário analisar as concepções de disciplina escolar e sua constituição histórica.

Debates importantes foram realizados por pesquisadores franceses e ingleses cujas posições são diferentes acerca do conhecimento escolar. Essa diferença pode ser notadamente percebida entre os que defendem a ideia de “transposição didática” e aqueles que acreditam ser a disciplina um campo de conhecimento autônomo.

A noção de “transposição didática”, desenvolvida por Chevallard, considera a disciplina escolar dependente do conhecimento acadêmico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita de da didática para transformá-lo, decodificá-lo, dimensionando o alcance desse texto científico para o grupo de alunos.

Assim, o professor seria um didático cujo objetivo fundamental seria criar instrumentos metodológicos para decompor o conhecimento científico para a escola da melhor forma possível.

Sob essa perspectiva, consolida-se uma hierarquia de conhecimentos encontrando-se a disciplina escolar em uma escala inferior já que a escola é vista como lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo.

Para outros pesquisadores, tais como Ivor Goodson e André Chervel, a disciplina escolar constitui-se como uma teia de conhecimentos produzidos na escola atendendo a determinadas finalidades. Assim, as disciplinas seriam legados da escola à sociedade.

Para Chervel, a disciplina escolar é uma entidade epistemológica autônoma e que deve ser estudada historicamente considerando-se as relações de poder intrínsecas à escola. (BITTENCOURT, 2011).

A escola é lugar de produção de um saber próprio, assim, as disciplinas não podem ser entendidas como metodologias e sim como parte integrante da cultura escolar.

O ensino de acordo com essa concepção cumpre finalidades diversas: religiosas, sociopolíticas, culturais, psicológicas, de socialização ou guarda. Para esse ensino, foram constituídas as disciplinas que surgiram como resultado de um processo de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar.

Dessa forma, a preocupação em entender os fundamentos da disciplina ou matéria escolar não acontece por acaso, é na verdade um ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de ensino e aprendizagem, no caso, da História.

O currículo: uma construção histórica permeada por conflitos

Atualmente, a ideia de currículo é compreendida em todas as dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (ou pré-ativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), é aquele que corresponde ao que efetivamente é feito em sala de aula, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõe normas e comportamentos vividos na escola mas que não foram registrados oficialmente. Esse conceito de *currículo oculto* vem sendo contestado por estudos mais recentes.

Ivor Goodson opera com um programa de pesquisas que recorre ao estudo do currículo como “forma curricular”. Para o autor, o currículo é compreendido como o “curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer,

constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.” (GOODSON, 1997).

Goodson defende uma visão crítica do currículo, com potencial para produzir um controle social crítico ou dialético. Segue, portanto, uma tendência *neomarxista* herdada tanto do movimento da *Nova Sociologia da Educação*, na Inglaterra quanto dos estudos críticos de currículo, nos Estados Unidos, da década de setenta.

A partir desta perspectiva, a seleção e a organização e a distribuição do conhecimento escolar atendem a esse controle social e, portanto, à reprodução do *status quo*. Para o autor, no entanto, tais atividades, ao serem mobilizadas a partir de aportes críticos da educação, poderiam produzir a transformação da realidade, especialmente quanto ao acesso desigual ao conhecimento entre classes sociais distintas.

Tradição inventada é uma expressão que Goodson utiliza a partir de Hobsbawm e se relaciona não somente a questões práticas e técnicas, que seriam as redes de convenções e rotinas de natureza pragmática, mas, principalmente, a “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWM, 2008).

Mas, quando e porque tradições são inventadas? De acordo com Hobsbawm, “[...] inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta.” Ao mesmo tempo, entretanto, “é preciso que se evite pensar que formas mais antigas de estrutura da comunidade e autoridade, conseqüentemente, as tradições a ela associadas, eram rígidas e se tornaram rapidamente obsoletas”. Do mesmo modo, é um equívoco pensar que as “novas tradições surgiram simplesmente por causa da incapacidade de utilizar ou adaptar as tradições velhas.” (HOBSBAWM, 2008).

A tradição inventada pode ser identificada no currículo escrito, por exemplo, que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático, uma vez que a convenção escrita gera recursos específicos para sua concretização. Nessa perspectiva, tanto a disciplina escolar quanto a acadêmica ou científica são produzidas social e politicamente.

Assim, o foco das investigações de Goodson é o percurso da disciplina dentro de contextos históricos e a partir deles, o estudo dos mecanismos de estabilidade e de mudança que se relacionam aos padrões curriculares produzidos historicamente, dentro de uma perspectiva de currículo e controle social.

Goodson rebateu, em várias publicações, alguns autores ingleses, como Hirst e Peters, cujos pressupostos consideram que as disciplinas escolares derivam de “campos de conhecimento” acadêmicos. Para esses autores, a disciplina intelectual criada no meio acadêmico é traduzida para o uso escolar. Essa teoria é parecida com a “transposição didática de Ives Chevallard, contra a qual Goodson se posiciona. (BITTENCOURT, 2011).

Nessa pesquisa de Mestrado baseada na utilização da microhistória em sala de aula, é também discutida a construção teórica da “transposição didática” já que esta defende aproximações entre a escrita da história e o ensino de história.

Assim como Goodson, defende-se a ideia de que o saber disciplinar acadêmico é “reconfigurado” no contexto escolar. A disciplina escolar torna-se assim, um campo epistemológico a ser experimentado em sala de aula “automizando-se” em relação ao saber acadêmico.

Carlo Ginzburg e a microhistória: conceitos e metodologias.

“... Das estruturas às redes, dos sistemas de posições às situações vividas, das normas coletivas às estratégias singulares.” (Carlo Ginzburg)

Esta pesquisa baseia-se na importância da microhistória e dos conceitos trabalhados por Carlo Ginzburg para o campo da historiografia. Tem-se como objetivo discutir alguns dos conceitos desse autor e testar suas potencialidades para o ensino de História.

A microhistória, como já citado anteriormente, constitui-se em um gênero textual marcado por particularidades no tratamento do conhecimento histórico. Três historiadores destacaram-se no nascimento dessa tradição historiográfica: Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi e Giovanni Levi, especialmente com suas publicações, pela editora Einaudi, entre 1980 e 1988.

Essa corrente vem sendo praticada principalmente por historiadores italianos, franceses, ingleses e estadunidenses, com ênfase no papel desempenhado pelos primeiros microhistoriadores, na importância da revista *Quaderni Storici* e no sucesso da coleção italiana *Microstorie*.

A revista *Quaderni Storici* talvez tenha sido o empreendimento coletivo mais evidente dos micro historiadores e a fonte mais sólida para a pesquisa da sua produção historiográfica. Os trabalhos aí publicados na coleção *Microstorie* também queriam dar conta das heterogeneidades, descontinuidades da realidade histórica e do conhecimento que o trabalho do historiador produz sobre elas.

Queriam uma mudança radical na escala de observação propondo uma escala microanalítica para a reconstrução do vivido e das relações interpessoais de indivíduos de uma época. Visavam reconstruir conflitos, dispositivos locais e deslocamentos opondo-se à visão etnocêntrica⁷.

A microhistória representou uma renovação dos procedimentos analíticos proporcionada pelo interesse pelas transformações, expressividade e representações. Era assim feita a escolha essencial de uma escala de observação baseada na convicção central de que ela oferecia a possibilidade de enriquecer as significações dos processos históricos por meio de uma renovação radical das categorias interpretativas e de sua verificação experimental.

Dessa proposta também faz parte uma reflexão constante, politicamente motivada por um interesse genuíno e teoricamente articulado pelo problema da transformação social, das oportunidades do protagonismo social, e da própria definição mais concreta dos “sujeitos” da história.

Nas últimas décadas podemos destacar que a historiografia encontrou-se em um momento de incerteza, momento esse marcado por dúvidas e interrogações. Grandes tradições historiográficas se fragmentaram em uma multiplicidade de correntes e métodos.

A perda das certezas da quantificação, o abandono dos recortes clássicos dos objetos de pesquisa histórica, os questionamentos acerca das noções de “mentalidades” ou de “cultura popular”, das categorias como “classes sociais” ou “socioprofissionais” e dos

⁷ Ao romper com essa visão etnocêntrica, buscam uma aproximação com a Antropologia através do uso de referências teóricas de Clifford Geertz e Fredrik Barth.

modelos de interpretação (“marxista”, “estruturalista”, etc) são algumas dos sinais dos novos desafios que a história enfrentava⁸.

Alguns problemas se tornaram evidentes: a subjetividade do historiador; as categorias utilizadas na análise (que tem elas próprias uma história) e as categorias usadas pelos atores; as hierarquizações e concepções fixas não davam mais conta da especificidade das relações e trajetórias que definem as identidades (CHARTIER, 2002).

Esse abandono já se mostrou necessário sob a abordagem da Escola dos Annales, na qual estudiosos como Braudel e Foucault apontaram para uma antropologia histórica que trabalhasse o conceito de estrutura tentando pensar a história de ritos, mitos, etc.

Os primeiros Annales Lucien Febvre e Marc Bloch, em meados dos anos 30, tentaram romper com a dedução de que alguns pensamentos voluntaristas explicariam a totalidade dos processos de transformação social. Caminhos a seguir para uma análise histórica que teria como modelo as descrições dos fatos de mentalidade. Fizeram uma crítica intelectual do tempo em que as ideias eram vistas de forma isolada dos acontecimentos.

Surge a proposta da existência de estruturas de pensamento e do conceito de “aparelhagem mental” (materiais de ideias sobre os quais os eruditos empregarão mais palavras e conceitos que os menos favorecidos).

Nos anos 40, com o surgimento daquilo que se chamou de História das Mentalidades, ideias como a de *utilização mental*, de Febvre, *habitus*, de Norbert Elias e Bourdieu, entram em cena. Os objetos não seriam mais as ideias nem as bases econômicas das sociedades, mas sim “a mentalidade, aquilo que os indivíduos têm em comum com os homens de seu tempo”. A mentalidade, sempre coletiva, regula as representações e os julgamentos dos atores sociais.

⁸ Chartier trata deste assunto, logo nas primeiras linhas de sua obra *À Beira da Falésia*. O sugestivo título já insinua metaforicamente, os caminhos imprecisos percorridos pelos profissionais da história atual. Ora, marchar sobre rochas altas e íngremes, à beira-mar, demonstra expressar, simbolicamente, a dúvida, acompanhado do temor que toma conta das operações historiográficas. Como, após o entusiasmo da Nova História, sobreveio um período de insegurança, Chartier, percebe que estas incertezas e inquietudes, enunciadas no título de sua obra, advêm do abandono dos objetos clássicos, da crítica as categorias, das noções e dos modelos de interpretação, como o estruturalismo e o marxismo, chão outrora seguro, pertencente à historiografia triunfante.

O tempo longo de permanência das mentalidades, pouco plásticas e móveis, que utiliza conjuntos documentais maciços e uma coleta de dados ampla traça a sua consideração global do sistema ideológico da época analisada.

O conceito de *utensilagem* acabou entrando em desuso por suas teorias homogeneizantes e compactas. Mas esses conceitos constituíram-se como fundadores da História Social que vem romper com uma história baseada em grandes tendências.

Nos anos 60, especialmente na Inglaterra a “história a partir de baixo” ganha espaço entre os historiadores, discussões sociológicas que se misturavam ao ofício do historiador.

Como desafio à “nova história das sociedades” que surgia e da qual a microhistória fez parte, estava a necessária articulação entre a descrição das percepções, representações e racionalidades dos atores e também a identificação das interdependências desconhecidas que, juntas, delimitam suas estratégias.

De acordo com Roger Chartier, a noção de representação compreende três registros de realidade: as representações coletivas (incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam a percepção a partir das quais eles classificam, julgam e agem), as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida e a delegação a indivíduos representantes da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada.

Nesse momento da historiografia, os documentos deixam de ser considerados apenas pelas informações que eles trazem. Passam também a ser estudados em si mesmos, em sua organização discursiva e material, suas condições de produção e utilizações estratégicas.⁹

Métodos de análise baseados em pares de oposição (erudito-popular, criação-consumo, realidade-ficção, etc) eram insuficientes para dar conta das especificidades das trajetórias e estratégias dos indivíduos e foram elas mesmas objetos de questionamentos. É importante identificar como as práticas, representações ou produções cruzam-se e relacionam-se em diferentes figuras culturais.

Então, a partir das décadas de 70 e 80, incertezas e o apagamento das técnicas de tratamento que davam unidade a seus procedimentos permeavam a historiografia. A ênfase

dada às estruturas estava mal assegurada em relação às novas exigências teóricas. Cada série de discursos deveria ser então compreendida em sua especificidade, isto é, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e em suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regulação que a ordenam e a controlam, e interrogada em seus modos de abonação e de veracidade. (BURKE, 2005).

Como novo campo metodológico, a microhistória surge com a pretensão de reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, por meio de suas alianças e confrontos, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que as opõem. O objeto da história para a ser as racionalidades e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias, indivíduos.

De acordo com Ginzburg, é importante verificar como um indivíduo das camadas populares apropria-se e transforma elementos intelectuais que vem da cultura letrada. Segundo ele, o que os leitores fazem de suas leituras é uma questão decisiva diante da qual tanto as análises temáticas da produção impressa quanto aquelas da difusão social das diferentes categorias de obras permanecem impotentes. Os modos como os indivíduos se apropriam de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que as distribuições estatísticas desse motivo.

Como tendência historiográfica, a microhistória aproximou-se de outras ciências sociais. As interrogações acerca da cultura, traziam questionamentos que somente no diálogo com outros campos de análise poderiam ser respondidos.

Assim, a microhistória ligou-se a Thompson e demonstra seu interesse pelas relações sociais e significados culturais, aproximando a História cada vez mais da Antropologia. Nela se encontravam discussões sobre organização social e formas de articulação e integração dos grupos sociais, as inter-relações entre eles e transformações sociais, etc.

Neste mesmo momento a Antropologia também passava por questionamentos e crise de modelos tradicionais que consideravam a comunidade como uma “variação estrutural coerente” dentro de uma sociedade mais ampla. Antropólogos como Fredrik Barth já tentava romper com essa visão criticando o etnocentrismo e defendendo a ideia de

⁹ De acordo com Roger Chartier, o tempo das certezas da objetividade e da epistemologia da coincidência entre o real e o se conhecimento, marcado por escolas historiográficas anteriores, protegia a história de

que “aquilo que costumamos chamar de sociedades são sistemas desordenados, caracterizados pela ausência de fechamento” (BARTH, 2000).

Fredrik Barth afirmou que o mapa que retrata o mundo repartido em “sociedades” separáveis e internamente coerentes é uma representação bastante simplificada do campo das relações sociais. Ele enfatiza a necessidade de se problematizar o conceito de sociedade, amplamente utilizado também pelas abordagens da história. Segundo o antropólogo, aquilo que chamamos de sociedades são sistemas desordenados, caracterizados pela ausência de fechamento.

Em seu diálogo constante com Barth, os micro historiadores enfatizavam que a história de uma comunidade não pode ser explicada sem transcendê-la. Para eles, o comportamento costumeiro de uma sociedade resulta da interação de escolhas individuais, impossíveis de serem previstas por modelos (BURKE, 2005).

A microhistória – método experimental que surge então como resultado de uma percepção do debate cultural de que os modelos explicativos não eram suficientes para explorar significados que escapavam às generalizações -, propõe um procedimento analítico no qual o historiador está “preocupado em definir as ambigüidades do mundo simbólico, a pluralidade de interpretações e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e também dos recursos materiais” (BURKE, 2005).

Trabalhos como os de Peter Burke, Jacques Revel, Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg são fundamentais para a definição dos procedimentos microanalíticos.

Ao definir uma escala de observação, este tipo de narrativa fez frente aos historiadores estruturais por apresentar melhor sentido do fluxo do tempo. Além disso, esta corrente tende a envolver-se cada vez mais com o privado, o pessoal, o vivido.

Assim, fenômenos previamente considerados compreendidos, ganham nova significação quando observados sob outra escala de observação. A microhistória também se volta para compreender, através de uma análise detalhada e minuciosa das fontes, “a variedade de referências, diálogos, interesses, que transbordam da trajetória intelectual de cada historiador” (GINZBURG, 1989).

Segundo Carlo Ginzburg, os historiadores das mentalidades ou das ideias, em uma análise totalizante, utilizavam uma separação radical entre produção e consumo, ou seja, as

inquietudes.

formas teriam um sentido próprio independente da apropriação dos leitores. Porém, os dispositivos discursivos ou institucionais deixam sempre um lugar à variação, ao desvio, à reinterpretção. De acordo com o autor, a significação é o produto de uma leitura, de uma construção de seu leitor. O objeto não é o real e sim as maneiras pelas quais os indivíduos o pensam e o transpõem (GINZBURG, 1987).

Dessa forma, os objetos centrais da pesquisa histórica são as descontinuidades, isto é, a compreensão de cada série de discursos em sua especificidade.

A microhistória pretende, então, reconstruir, a partir de uma situação particular, a maneira como os indivíduos produzem o mundo social, através das dependências que os ligam ou dos conflitos que os opõem. Os objetos da história passam a ser as racionalidades, representações e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias e indivíduos. (CHARTIER, 2002)

Por um lado, a proposta de microanálise das relações interpessoais como terreno mais sólido para uma contextualização mais realista da investigação histórica; por outro, uma abordagem que, partindo da análise do episódio e do detalhe significativo, pretendia reconstruir um contexto de natureza histórico-cultural inacessível de outra forma (GINZBURG, 1989, p. 53).

Partindo das concepções teóricas da microhistória, tem-se como objetivo trazer o foco da pesquisa para os conceitos e instrumentos de Carlo Ginzburg. Já citado acima por suas contribuições no campo microanalítico e na sua constituição como metodologia de pesquisa, Ginzburg, em seu percurso de pesquisa dos mais originais e criativos, pode representar também grandes potencialidades para o ensino de História na Educação Básica.

Carlo Ginzburg nasceu na cidade de Turim em 1939. Filho de Leone Ginzburg, especialista em literatura russa, e Natália Ginzburg, escritora, viveu em uma família de intelectuais. Foi professor da Universidade da Califórnia e hoje leciona na Scuola Normale Superiore de Pisa. De sua vasta obra, dez livros foram traduzidos para o português aqui no Brasil, sendo oito publicados pela editora Companhia das Letras, um pela Paz e Terra (Indagações sobre Piero) e outro pela Bertrand Brasil (A micro-história e outros ensaios).

Três deles possuem maior projeção no campo da historiografia. O primeiro, e mais famoso, é o best seller *O queijo e os vermes*, hoje em sua 9ª edição. Publicado originalmente em 1976 (em italiano), no Brasil está presente traduzido desde 1987. Este foi

seu primeiro livro publicado no país. Nele, Ginzburg narra a história de um moleiro que foi perseguido pela inquisição por ter concebido uma cosmologia na qual Deus e os anjos nasceram como os vermes de um queijo em putrefação. A construção dessa narrativa histórica partiu de uma leitura das atas da inquisição, tendo o historiador reconstruído a visão desse personagem a partir do olhar do acusador.

O segundo de seus livros mais famosos no Brasil é a coletânea de ensaios *Mitos, Emblemas e Sinais*, gênero que marcou a produção histórica e historiográfica de Ginzburg. Publicada originalmente em 1986 e no Brasil em 1989, essa coletânea trata das relações entre morfologia e história, explicitando a leitura interdisciplinar que esse autor possui da história por meio das relações entre símbolos atemporais e sua historicidade. É aqui que ele publicou a versão final de seu ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, no qual algumas das palavras mais associadas à sua obra, como “indícios” e “paradigma indiciário”, têm sua trajetória histórica investigada. Embora esse ensaio esteja entre os mais citados da obra de Ginzburg, ele é apenas a introdução de um paradigma de metodologia histórica e possui diversas decorrências em outros textos do autor.

A micro-história e outros ensaios, obra organizada pelo autor para a coleção *Memória e Sociedade*, inclui uma parte significativa do campo de estudos percorrido, da história de arte à análise dos comportamentos coletivos em momentos de ruptura (saques rituais, conspirações, imagens da Idade Média), passando por reflexões aprofundadas sobre a construção das fontes, a posição do investigador e os métodos interdisciplinares de estudar o passado. Nestes ensaios encontramos a síntese dos paradigmas construídos pelo autor ao longo dos últimos trinta anos: a redução da escala de observação, a circularidade da cultura, o procedimento por indícios e o cruzamento da análise morfológica com a análise histórica.

Nessa pesquisa dois desses paradigmas serão então discutidos e terão suas possibilidades didáticas na Educação Básica testadas: *a circularidade da cultura* e *a redução da escala de observação*¹⁰.

¹⁰ A escolha desses dois conceitos deve-se à sua importância dentro da própria microhistória bem como pela importância deles para o trabalho didático da História na Educação Básica. Busca-se instigar os alunos à compreensão do conceito de cultura e cultura popular através da redução da escala de observação que coloca em relevo problemas que não seriam observáveis de outro modo.

A revista os “*Quaderni Storici*”, em 1970, o interesse comum pela antropologia e a interrogação sobre a cultura definem os passos a serem dados pela microhistória. A partir dela, o comportamento costumeiro de uma sociedade resulta da interação de escolhas individuais, impossíveis de serem previstas por modelos. A História passava a dar maior importância à dinâmica, diversidade e pluralidade das culturas dos indivíduos.

Os debates propostos pela microhistória motivaram aqui as reflexões sobre as práticas escolares e a cultura escolar. Elas também fomentaram a premissa de interligação entre o ensino e a escrita da História bem como as interrogações sobre a constituição e os sentidos da História como disciplina escolar.

Ao longo do século XIX, a questão do método dizia respeito não apenas à investigação histórica propriamente dita – a objetividade, as técnicas, a crítica documental -, mas também ao ensino de História nas escolas primárias e secundárias, que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história como nação. É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.
(FONSECA, 2004, p. 25).

Assim, compreender a constituição da História como disciplina, bem como os paradigmas que envolveram sua consolidação, seus métodos e procedimentos tornou-se extremamente importante para essa pesquisa. Além disso, as reflexões sobre o currículo e sobre a conformação e dinâmicas das disciplinas escolares tornaram-se também necessárias.

Após um esclarecimento sobre a corrente metodológica da microhistória, suas implicações e conceituações, bem como sobre os paradigmas que envolveram os trabalhos dos micro historiadores, especialmente de Carlo Ginzburg, segue-se a etapa de reflexão sobre as sequências didáticas e o papel do professor pesquisador na confecção e tratamento em sala de aula dessas sequências.

Considerações sobre o conceito de professor reflexivo e o saber docente

Nas últimas décadas alguns temas vêm roubando a cena na área da Educação, mas entre eles, especialmente a prática docente reflexiva, vem se delineando como questão importante da problemática do ensino e aprendizagem no ambiente de sala de aula.

A escola consiste em ser o espaço por excelência de situações complexas e imprevisíveis, colocando os sujeitos envolvidos em constantes desafios que necessitam, principalmente por parte do professor, uma efetiva prática reflexiva.

Porém, considera-se aqui que não há uma uniformidade no ato de ensinar. O saber docente faz parte de um repertório de conhecimentos que envolvem questões epistemológicas, políticas e a subjetividade do professor.

Nos últimos 20 anos, parte da literatura norte-americana sobre formação dos professores designam a expressão *Knowledge base*. Em um sentido amplo, ela remete ao conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar.

Esses saberes vem de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc).

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos. Raymond e Tardif tentaram solucionar o “pluralismo epistemológico” dos saberes docentes baseando-se na origem social, nas trajetórias percorridas pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Deve-se portanto levar em conta as dimensões temporais do saber profissional dos professores. Para isso, dois fenômenos merecem atenção: a *trajetória pré-profissional* (as experiências familiares e escolares dos professores) e a *carreira*. (TARDIFF e RAYMOND, 2000)

Assim, o professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos

sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.

Os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. (TARDIFF e RAYMOND, 2000)

Deve-se ressaltar que fazem parte do “fazer docente” o conjunto de certezas que se constroem ao longo dos múltiplos processos de socialização por que passa o professor, e como elas se sedimentam, assumindo o papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e sua própria identidade.

Para essa pesquisa tornou-se importante a compreensão de que o saber docente é multifacetado e conecta-se a diferentes representações. Através dessa visão, podemos considerar que a prática reflexiva por parte do professor será também múltipla e condicionada por fatores diversos.

Dessa forma, entendemos que as sequências didáticas aqui produzidas bem como o tratamento das fontes propostas (os artigos da RHBN) e a sua abordagem em sala de aula serão diferenciados e marcados pelo saber docente dos professores.

Assim, a forma de abordagem das sequências e as reflexões produzidas por elas serão então diferentes em cada escola, em cada sala de aula e passarão pelas formas de condução e compreensão de cada professor.

Devemos também considerar que, tanto os educadores como todo e qualquer membro da sociedade nos dias de hoje, terão que considerar as novas linguagens oriundas da diversidade das produções atuais, que trazem informações diferentes a cada instante e com muita velocidade.

Não diferente da maioria dos profissionais, o professor tem que buscar novas metodologias. A proposta educacional também precisa se reconstruir constantemente

em função da ampla gama de materiais de apoio que vem surgindo para a atuação na docência.

Por outro lado, algumas propostas tem encontrado resistência em relação à forma tradicional de ensino: presença marcante dos métodos e abordagens tradicional, a linearidade e o paradigma conservador no processo de aprendizagem ainda vigoram, e mostram dificuldades para serem rompidos.

A abordagem do ensino com pesquisa, propõe que:

"educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo" (DEMO,1996, p. 2).

No ensino com pesquisa existe a tolerância para o “erro”, pois é fundamental para que professor e aluno construam uma base sólida de teoria comprovada na prática. Assim, o conhecimento é sempre provisório, um processo que se refaz a cada momento.

Além disso, esta proposta de ensino busca a criatividade e a autonomia, tanto dos alunos quanto dos educadores.

Sob essa abordagem, o professor atua como um maestro da construção do saber, tendo o papel de mediar o processo educacional. Por outro lado, o aluno ocupa um espaço importante dentro do processo, tendo espaço para ser criativo, para questionar, para investigar e para refletir de forma crítica.

A compreensão dos múltiplos saberes que envolvem a prática docente bem como o paradigma do professor reflexivo, ou seja, do profissional que reflete sobre sua própria prática, sobre os objetos utilizados, as formas de abordagem desses objetos e sobre os resultados obtidos, irá permear a construção das sequências didáticas propostas nesse trabalho.

A construção de sequências didáticas

As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Podem e devem ser usadas em

qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros pois são produzidos em condições diferentes. Porém, podemos perceber certas regularidades em um conjunto de textos com características semelhantes, o que chamamos de gêneros de textos. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004)

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p.262), são infinitos porque “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

Sob essa abordagem, podemos inferir que os artigos publicados pela Revista de História da Biblioteca Nacional constituem um gênero textual, já que possuem características e finalidades próprias.

Dessa forma, as sequências didáticas, que são então sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, o que torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

Os conceitos de sequência didática e modelo didático de gênero propostos por Dolz e Schneuwly (2004) buscam propor uma estrutura de base para uma sequência didática. No início da sequência deve-se apresentar a situação. Segue-se a produção inicial e os módulos a serem trabalhados na sequência e o fechamento da sequência que também deve promover relatos e descrições dos conhecimentos adquiridos após a sequência.

Nesta pesquisa, escolheu-se como fechamento um seminário (debate) no qual os alunos irão compartilhar suas representações e sua compreensão acerca do problema proposto pela sequência. Nesse seminário, os temas que suscitarão o debate estarão ligados à microhistória e as possibilidades de sua abordagem; a Revista de História da Biblioteca Nacional e às visões acerca do artigo escolhido para o trabalho; à presença nos artigos analisados dos dois conceitos presentes nas obras de Carlo Ginzburg e

escolhidos aqui para a abordagem microanalítica - *redução de escala e circularidade cultural* -;

A primeira atividade a ser desenvolvida em uma sequência didática deve ser a apresentação da tarefa oral ou escrita de maneira detalhada para os alunos. Logo em seguida, estes devem elaborar um texto inicial, oral ou escrito, acerca dos seus conhecimentos do gênero a ser trabalhado.

O objetivo da apresentação do tema feita pelo docente é fazer com que os alunos construam uma representação da situação de comunicação e da atividade a ser executada. Nesse momento é apresentado um problema bem definido respondendo a algumas questões tais como: Qual é o gênero abordado; A quem se dirige a produção; Que forma assumirá a produção; Quem participará da produção;

Em relação aos conteúdos, é necessário que os alunos percebam, imediatamente, a importância dos conteúdos e com quais deles eles irão trabalhar. E é nessa apresentação inicial que ocorrerá esse primeiro contato.

A segunda etapa da sequência compreende a produção inicial, que pode ser oral ou escrita. Nesse momento, os alunos revelam para si mesmos e para o professor as representações que possuem acerca da atividade. Esse momento permite delimitar as capacidades de que os alunos já dispõe e suas potencialidades, podendo “motivar” a sequência e também os envolvidos nesse trabalho.

A sequência deve começar então pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios do gênero trabalhado, – os artigos da Revista de História da Biblioteca Nacional – estando assim mais preparados para a produção final.

Além de permitir ao professor obter informações preciosas para a construção modular das sequências, a produção inicial facilita possíveis adaptações a serem feitas nos módulos. Essa produção representa o primeiro lugar de aprendizagem da sequência, um momento de conscientização do que se constitui o objeto de aprendizagem e das possíveis dificuldades e limites em relação ao tema proposto. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for também objeto de análise e discussão em classe promovida, por exemplo, através da troca de textos escritos entre os alunos da classe.

A etapa que se segue à da produção inicial é a da formulação dos módulos da sequência. Nesse momento, deve-se trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e fornecer os instrumentos para superá-las.

Dentro de cada módulo, faz-se necessário trabalhar problemas de vários níveis de funcionamento na mente do indivíduo. Inspirados na psicologia da linguagem, podemos distinguir quatro níveis na produção de textos: a representação da situação de comunicação; a elaboração de conteúdos (baseada na criatividade, na busca por mais informações sobre o tema); o planejamento do texto (momento de estruturação do seu texto de acordo com o plano que defende) e a realização do texto (escolha dos meios de linguagem mais eficazes para a escrita de seu texto). (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004)

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja enfatizar os processos de descoberta e observação. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, na qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. Ele insere-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 93)

Outro princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho, utilizando-se de variadas atividades e exercícios que possam enriquecer o trabalho em sala de aula, diversificar as vias de acesso às noções e instrumentos e aumentar assim as chances de sucesso.

As atividades e exercícios podem ser agrupados em três categorias: as atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum para falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los.

Na realização dos módulos os alunos também adquirem uma linguagem técnica para falar sobre o gênero abordado que será comum à classe e ao professor. Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registradas numa lista que resumiria tudo que foi aprendido nos módulos. A criação dessa lista pode ser feita ao longo dos módulos ou ao final, durante a atividade de síntese.

Essa atividade final, tem por objetivo dar ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados em cada um dos módulos. Como dito acima, neste trabalho, foi feita a escolha da realização de um seminário como produção final.

O procedimento das sequências didáticas pode ser aplicável ao trabalho com a expressão oral ou escrita. Isso por que o gênero a ser trabalhado em uma sequência assume, necessariamente, toda comunicação, seja qual for a modalidade utilizada.

Ao programar e realizar uma sequência didática, certas especificidades do procedimento devem ser observadas.

É importante delinear os princípios teóricos que irão nortear o procedimento de uma sequência didática. Nessa pesquisa, como eixos norteadores podemos citar: a compreensão de que o trabalho docente é também um trabalho investigativo, que deve propor reflexões, estar em constante diálogo com as produções acadêmicas e produzir conhecimento no âmbito escolar; a possibilidade de se trabalhar com a metodologia da microhistória no ensino de História, especialmente utilizando-se de dois de seus conceitos fundamentais, *a redução de escala e a circularidade cultural*; a ampla gama de possibilidades de utilização de artigos científicos publicados pela Revista de História da Biblioteca Nacional, artigos esses que divulgam pesquisas acadêmicas através de uma linguagem e formato voltado para públicos mais amplos; e a necessidade de abordagens de produção de conhecimento que liguem de uma certa forma a História Acadêmica e a História Escolar.

Outro ponto crucial a ser salientado é o caráter modular desse procedimento e suas possibilidade de uma abordagem mais ampla, diversa e de observação e avaliação feitas de forma gradual e em diálogo com os objetivos iniciais. Deve-se também compreender que as atividades desenvolvidas produzirão textos e discursos que também devem ser objeto de análise pelo professor e também pelos próprios alunos.

Além disso, as sequências didáticas devem explorar o texto verbal e a linguagem visual a ele relacionada. Nesse momento, uma breve história da revista utilizada bem como a escolha e a disposição das imagens, as cores, fontes, chamadas, etc serão também foco de provocações nas aulas estudadas.

Explorar a multimodalidade da linguagem presente nos artigos fazem parte dos objetivos, na medida em que essa abordagem em sala de aula pode suscitar debates relevantes e enriquecer a análise do tema.

O conceito de multimodalidade funda-se na Semiótica e se debruça sobre todas as construções textuais, sejam elas traçadas através da linguagem escrita, oral e/ ou visual. A Semiótica vai, deste modo, estudar os ditos e os não ditos do texto, abarcando, também, os recursos linguísticos articulados para a materialização do seu dizer. (KRESS, 2009).

De modo semelhante, espera-se que, em uma sequência didática problematizadora, o aluno se envolva de modo a tomar pra si o problema apresentado, à medida que seja uma questão a ser desvendada. Que alterne a busca e apresentação de informações e conhecimentos com o professor de modo responsável e cada vez mais competente

A Revista de História da Biblioteca Nacional

A Fundação Biblioteca Nacional é o órgão responsável pela execução da política governamental de captação, guarda, preservação e difusão da produção intelectual do País. Possui um acervo com mais de 10 milhões de itens, por isso foi considerada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como a sétima maior biblioteca nacional do mundo e, também, a maior biblioteca da América Latina.

O Acervo da Biblioteca Nacional cresce constantemente a partir de doações, aquisições e com a lei do Depósito Legal, que assegura o registro e a guarda da produção intelectual nacional, além de possibilitar o controle, a elaboração e a divulgação da Bibliografia Brasileira corrente, bem como a defesa e a preservação da língua e da cultura nacionais. Para efeito de Depósito Legal, entende-se toda obra registrada, em qualquer suporte físico, destinada à venda ou distribuição gratuita.

Como atribuições da Fundação Biblioteca Nacional podemos citar: captar, preservar e difundir os registros da memória bibliográfica e documental nacional; adotar as medidas necessárias para a conservação e proteção do patrimônio bibliográfico e digital sob sua custódia; atuar como centro referencial de informações bibliográficas;

atuar como órgão responsável pelo controle bibliográfico nacional; ser depositária e assegurar o cumprimento da legislação relativa ao depósito legal; registrar obras intelectuais e averbar a cessão dos direitos patrimoniais do autor; promover a cooperação e a difusão nacionais e internacionais relativas à missão da Fundação Biblioteca Nacional; e fomentar a produção de conhecimento por meio de pesquisa, elaboração e circulação bibliográficas referentes à missão da Fundação Biblioteca Nacional.¹¹

Publicada pela Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional (SABIN), com apoio do Ministério da Cultura e patrocínio da Petrobras e outras grandes empresas, sob o amparo da Lei Rouanet, a Revista de História da Biblioteca Nacional (RHBN) tem-se destacado pela divulgação da moderna e atualizada historiografia brasileira, revelando tendências e perspectivas teóricas e metodológicas da área. Os artigos publicados em suas páginas são selecionados por reconhecidos especialistas da área e, acredito, a Revista tem alcançado largo reconhecimento entre os historiadores. Deste modo, é possível encontrar nas páginas da RHBN material histórico e historiográfico produzido e/ou selecionado - sejam imagens, textos, documentos e indicações bibliográficas - de alta qualidade.

Publicada pela Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional (SABIN), com apoio do Ministério da Cultura e patrocínio da Petrobras e outras grandes empresas, sob o amparo da Lei Rouanet, a Revista de História da Biblioteca Nacional (RHBN) tem-se destacado pela divulgação da moderna e atualizada historiografia brasileira, revelando tendências e perspectivas teóricas e metodológicas da área.

Os artigos publicados em suas páginas são selecionados por reconhecidos especialistas da área e, acredito, a Revista tem alcançado largo reconhecimento entre os historiadores. Deste modo, é possível encontrar nas páginas da RHBN material histórico e historiográfico produzido e/ou selecionado - sejam imagens, textos, documentos e indicações bibliográficas - de alta qualidade.

Cabe aqui ressaltar a contribuição singular que a historiografia pode dar para a análise e discussão de um tema contemporâneo.

¹¹ As atribuições da Biblioteca Nacional são citadas pelo Ministério da Cultura através do site: <http://www.bn.br/>. Neste site também se encontram o histórico da Biblioteca bem como grande parte de

Em sua profunda relação com as pesquisas historiográficas atuais, com as novas tendências presentes na historiografia bem como em constante diálogo com as demandas do presente, a RHBN representa então uma fonte importante para utilização no ensino de História.

Escolhida como base para as sequências didáticas a serem construídas, foi feito um contato inicial com a equipe de redação da revista. Nesse contato, foi apresentada a pesquisa que vem sendo realizada no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG. Também foi relatada a centralidade dos artigos retirados dessa revista para a realização da pesquisa e a escolha de artigos que envolvam abordagens microanalíticas.

A resposta da revista a este primeiro contato foi positiva no sentido de mostrar interesse pelo trabalho que está sendo realizado e de fornecer indicações de artigos publicados que podiam ser úteis para a pesquisa. No entendimento da equipe editorial, varias publicações da revista relacionam-se a trajetórias e relatam pesquisas de abordagem microanalítica.

Foram indicadas alguns desses artigos através de email enviado pela equipe de redação. Esses artigos estão sendo analisados para utilização nas sequências didáticas que serão o produto final dessa pesquisa. Além disso, foi também feito um convite para a divulgação da pesquisa, e dos produtos obtidos no momento de finalização, através da possibilidade de publicação na própria RHBN.

A equipe da revista também levantou o fato do Ensino de História ser hoje uma grande preocupação da mesma bem como dos debates acadêmicos e eventos realizados por instituições como a ANPUH na atualidade.

A equipe da revista também levantou o fato do Ensino de História ser hoje uma grande preocupação da mesma bem como dos debates acadêmicos e eventos realizados por instituições como a ANPUH na atualidade. Foram enviados pela equipe da revista alguns links de artigos publicados encartes para o professor, dentro dos quais se encontrava o encarte “História e Micro-História”. Nele são feitas duas breves propostas de trabalho com artigos da revista que têm como abordagem principal a microhistória.¹²

seu atual acervo digitalizado para acesso ao público.

¹² O referido encarte pode ser encontrado no endereço eletrônico http://revistadehistoria.com.br/naescola/2010_12.pdf . Acesso em 15 de maio de 2015.

Considerações Finais

O presente artigo pesquisa baseia-se nas possibilidades de aproximação entre a História Escolar e a História Acadêmica. Parte-se do pressuposto de que, atualmente, grande parte dos professores que lecionam a disciplina História na Educação Básica mantêm pouco contato com as produções acadêmicas na área.

Assim, de uma certa forma, o ensino tornou-se mecanicista, no sentido em que baseia-se praticamente apenas nas informações contidas no livro didático e não dialoga com as produções mais recentes da historiografia.

Esse afastamento entre as escolas e seus saberes e as produções acadêmicas em História fomentaram os debates iniciais da pesquisa aqui relatada. Para se obter dados mensuráveis que pudessem comprovar a existência desse afastamento, foram aplicados questionários abertos em escolas da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. Algumas perguntas foram introduzidas nos questionários de pesquisa realizada pelo Prof. Pablo Luis de Oliveira Lima, no Projeto PIBID¹³, no ano de 2014. Seguem-se as perguntas:

- 1- Em qual universidade e em que ano concluiu sua graduação.
- 2- Realizou algum curso de pós-graduação; Em qual área de interesse.
- 3- Suas aulas se aproxima mais das abordagens propostas por qual tradição historiográfica. (nesse item foi necessária a colocação de alternativas, já que alguns professores haviam se formado a mais tempo e não lembravam dessas tradições).
- 4- Você conhece ou já teve algum contato com a corrente historiográfica da microhistória. (Se a resposta fosse positiva, era perguntado abaixo o que o professor entendia por microhistória e se achava que ela poderia trazer alguma contribuição para os debates em sala).

¹³ O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA foi implementado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, através do edital MEC/CAPES/FNDE, em novembro de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

Os questionários foram aplicados em 21 escolas por alunos de graduação do professor orientador. Assim, tive acesso às respostas desses itens que poderiam me auxiliar na pesquisa.

Após analisar os questionários, foi percebido que, na rede estadual de ensino, na cidade de Belo Horizonte, a maioria dos professores não se identifica mais com alguma tradição da historiografia. Além disso, poucos conheciam a microhistória (apenas 5 deles responderam que sim, porém não sabiam explicar quais eram seus pressupostos).

Esses dados trouxeram uma resposta à hipótese inicial e demonstraram a importância de realizar essa aproximação.

A pesquisa aqui realizada terá como principal função mobilizar teoricamente e instruir os docentes da Educação Básica quanto às possibilidades de utilização da microhistória, através da utilização de artigos de divulgação científica da RHBN.

Segue-se nesse trabalho as possibilidades de utilização desses artigos em sequências didáticas que, serão estão sendo construídas tendo como base a variação de escala através do diálogo entre as abordagens feitas pelos instrumentos já usados pelos professores (livro didático, por exemplo) e as trajetórias individuais trazidas pelos artigos científicos publicados pela RHBN.

Referências Bibliográficas

ABREU JR., Laerthe de Moraes Abreu, GUIMARÃES, Paula Cristina David. *Indícios das práticas escolares do Grupo Escolar Maria Teresa em Soa João del-Rei, MG (1030-1950)*. V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju, SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, nov. 2008.

ABREU JR., Laerthe de Moraes, COSTA, Maria Judite Rodrigues. *A formação de agentes de educação rural na Escola D. Luiz de Castro, em Braga, Portugal (1957-1977)*. In: PEREIRA, Lucia Helena Pena, OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de (orgs.). *Práticas educativas: Discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2007, p. 233- 258

ABUD, Kátia Maria. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber história na sala de aula* (org.). 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção Repensando o Ensino). p. 29-30

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. III Seminário de Pesquisa em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2000.

ANDRADE, Luisa Teixeira; SIMAN, L. M. C. *Aula de História: princípios e práticas culturais*. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória _ Espírito Santo. Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007.

ARROYO, M. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARTH, Fredrik. 2000. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas* (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 1998.

BEHRENS, M. A. *Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica*. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996

BENJAMIM, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: Obras escolhidas. Vol.1 *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre política e história da cultura*. SP: Brasiliense, 1987, p.222-232.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96*. Brasília, DF, 1996.

BOURTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.). *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ e Fundação Getúlio Vargas, 1998

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*. Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CABRINI, Conceição (org.). *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.
CALISSI, Luciana. *Historiografia didática*. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina (orgs.). *A formação do historiador: tradições e descobertas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2004, p. 47 – 61.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. (trad. Port.) Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia: A história entre incertezas e Inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*.

CHERVEL, Andre e COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. *O ensino de história no contexto das transformações paradigmáticas da história e da educação*. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de história*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. *Relação ensino e pesquisa*. In: ALENCASTRO, I. V.(Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Introdução*. In. *História noturna: decifrando o sabá*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

_____. *Prefácio e Pós-escrito de 1972*. In: *Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. *Prefácio/Sinais: raízes de um paradigma indiciário/ Ticiano, Ovídio e os códigos da figuração erótica no século XVI*. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. dasLetras, 1989.

GINZBURG, Carlo; Poni, Carlo. *O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico*. In: GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.169-78. 244p

GRENDI, Edoardo. *Repensar a micro-história?* In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HOBBSAWM, E. *Introdução: a invenção das tradições*. In: HOBBSAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KRESS, G.; Bezemer, J. *Escribir em um mundo de representación multimodal*. In Kalman; Street (Coord.). *Lectura, escritura e Matemáticas*. México: sigle XXI, 2009. p. 64 -83
- LEVI, Giovanni. *Sobre a micro-história*. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- LIMA, Henrique Espada. *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MOTT, Maria Lúcia. *O romance de Ana Durocher*. São Paulo: Siciliano. 1995.
_____. *Parto, parteiras e parturientes no séc. XIX: Mme. Durocher e sua época*. Tese de doutorado defendida no Departamento de História. FFLCHUSP, 1998.
- REVEL, Jacques. *Microanálise e construção do social*. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31
- PERRENOUD, Philip. *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REGO, Teresa Cristina Vygotsky. *Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1995.
- REVEL, Jaques Prefácio. In: LEVI, Giovanni. *A Herança Imaterial: trajetória de um exorcista no Piemnote do século XVII*. RJ: Civilização Brasileira, 2000.
- SIMAN, Lana M. C. *Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História*. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v 25, n. 67.
- SIMAN, Lana Mara de Castro M. C. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*. *Ensino de História e Educação*, Ijuí: Editora Injuí, 2004, p. 81-107.
- TARDIFF, M; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação&Sociedade*, ano XXI, n. 79, Dez.00.