

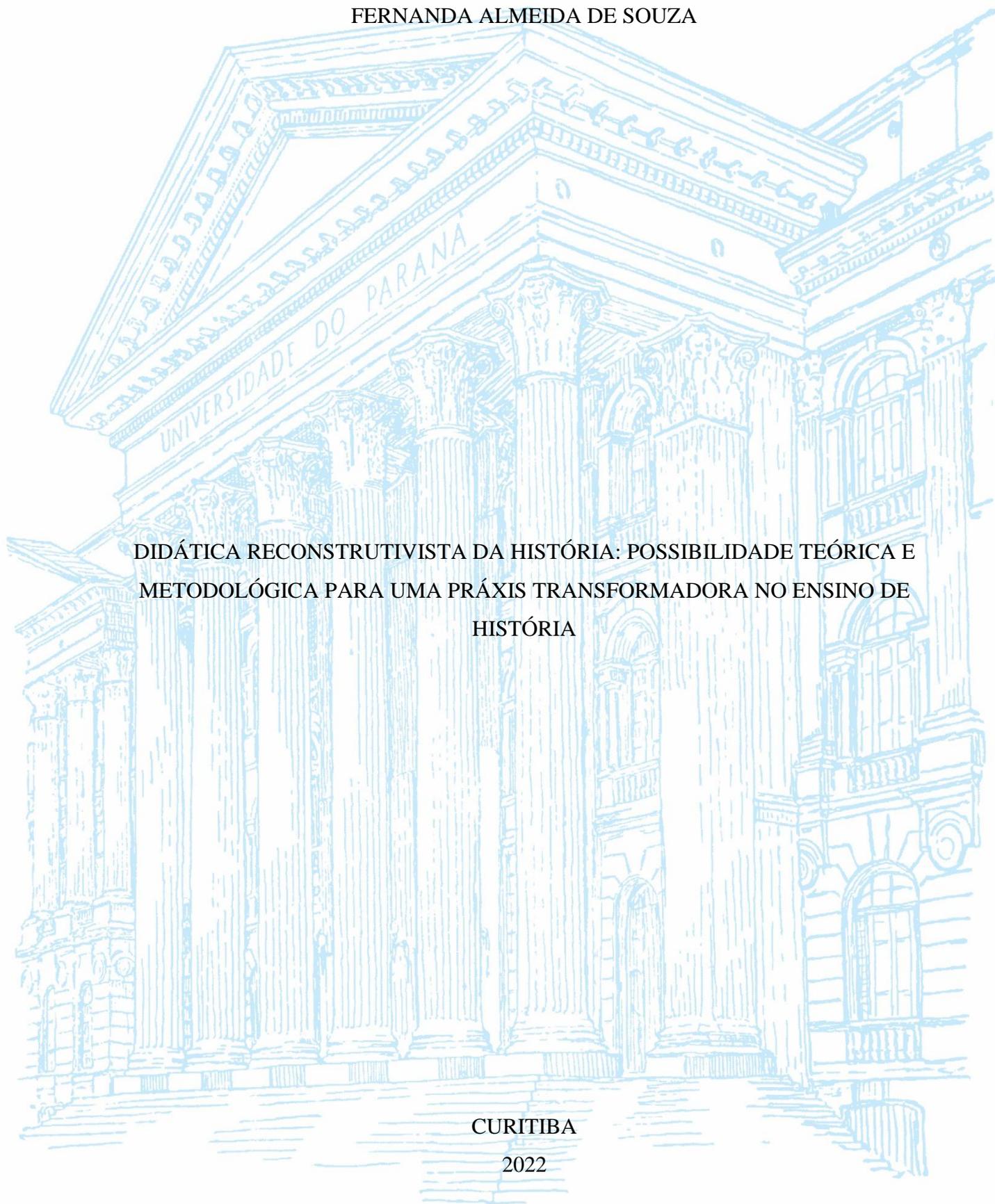
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA ALMEIDA DE SOUZA

DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E
METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE
HISTÓRIA

CURITIBA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA ALMEIDA DE SOUZA

DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E
METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE
HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito para o título de Mestre em Ensino de História. Orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Souza, Fernanda Almeida de

Didática reconstrutivista da história : possibilidade teórica e metodológica para uma práxis transformadora no ensino de história. / Fernanda Almeida de Souza. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban.

1. História – Estudo e ensino. 2. História – Conhecimento e aprendizagem. 3. Didática. 4. Prática de ensino. I. Urban, Ana Claudia, 1967-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE
HISTÓRIA 31001017155P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA ALMEIDA DE SOUZA** intitulada: **DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADE TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
15/12/2022 14:33:19.0
ANA CLAUDIA URBAN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
16/12/2022 06:58:08.0
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/12/2022 13:57:58.0
GEYSO DONGLEY GERMINARI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Rua Dr. Faivre, 405. Dom Pedro II, 6º andar, sala 610 - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-140 - Tel: (41) 3360-5105 - E-mail: profhistoria@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 242054
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 242054

*Li Thompson por muitas vezes,
mas foi somente no Mestrado
que uma “citação em específico”
me sensibilizou*

*Era um domingo lindo
Sítio do meu sogro
Família reunida
Fogão à lenha
Muitas risadas*

*Eu, como mestranda,
com inúmeras leituras a fazer
E lá estava a “citação”
Esperando para ser lida
Naquela manhã de domingo*

Éis a citação:

“No fim, nós também estaremos mortos, e nossas vidas estarão inertes nesse processo terminado, nossas intenções assimiladas a um acontecimento passado que nunca pretendemos que ocorresse. Podemos apenas esperar que os homens e mulheres do futuro se voltem para nós, afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível dentro de seu próprio presente. Somente eles terão o poder de selecionar, entre os muitos significados oferecidos pelo nosso conturbado presente, e transmutar alguma parte de nosso processo em seu progresso.”

Thompson

Em Memória do meu sogro: Antonio J. Fernandes

AGRADECIMENTOS

Viver é estar em movimento de pensamentos, intuições, ações e reflexões. (2021)¹

No processo da escrita passei a enxergar o **tempo** de outra maneira, sabendo valorizar e aproveitar o “tempo criativo”, pois uma dissertação se constrói com muita disciplina, mas é extremamente necessário o ócio, onde uma caminhada pelo condomínio, algum tempo de contemplação do jardim, algum tempo marcado pelo silêncio, tão preciso e raro no contemporâneo, permitem que o ócio se transforme em “tempo criativo”, foi deste tipo de tempo que vieram minhas maiores inspirações, porque a escrita acadêmica é composta de muita pesquisa e fundamentação teórica, embora seja também necessário encontrar na escrita os caminhos de comunicação mais adequados com nossos futuros interlocutores.

“E hoje experimentei uma paz tão ímpar, deitada na cama, janelas abertas, céu azul, um pouco de verde das árvores, essa foi a tela deslumbrada da minha janela. Nesta tela real experimentei uma paz tão encantadora, nenhum, absolutamente nenhum barulho, nem de gente, nem de cachorro, nem de aspirador, apenas o canto ao fundo de alguns tímidos passarinhos. Estava a ler, e fui tomada por uma paz tão sublime, que me fez refletir o quanto a vida é barulhenta, barulhenta demais, fechei o livro, deitei, e tentei usufruir daquela paz tão especial.” (2020)²

O desenvolvimento de uma dissertação é composto de um caminho longo, onde inúmeras pessoas ao nosso redor contribuem direta e indiretamente no processo do desenvolvimento da pesquisa. Agradeço a oportunidade de ter participado das aulas ministradas pela professora Schmidt, nas quais percebi que minhas inquietações e anseios enquanto professora com a epistemologia da disciplina de História estavam em consonância com o que estava sendo debatido e pesquisado no meio acadêmico.

As aulas ministradas no Mestrado pelas professoras Ana Claudia Urban e Nadia Gaiofatto Gonçalves reafirmaram os caminhos que escolhi para o projeto desta pesquisa.

¹ Citação autoral.

² Citação autoral.

Reconheço e valorizo a autonomia e confiança que minha orientadora Ana Claudia Urban me conferiu no processo da escrita, seu acolhimento e compreensão foram requisitos fundamentais para conclusão da pesquisa.

Agradeço a minha mãe, em sentido poético foi minha “fada” em um longo trajeto do Mestrado, mas também tive de ser sua “fada” no último ano, quando ela teve um quadro gravíssimo de doença, mas conseguir sobreviver.

Meu esposo, foi meu porto seguro em todas as situações que atravessei nos três anos de Mestrado: falecimento do meu sogro; contexto da pandemia; ensino à distância; passei por um quadro de depressão e ansiedade; quadro gravíssimo de doença da minha mãe; mas ele esteve comigo e me ajudou a atravessar todas essas adversidades, e sempre manteve seu apoio e incentivo para que eu concluísse a pesquisa.

Descobre-se uma resiliência em tempos difíceis, e foi nesta resiliência e com o apoio da minha orientadora Ana Claudia, meu esposo Joacir, minha mãe Adelina, meu filho João Vitor, e minha filha Crislaine que consegui finalizar esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, tem como principais referências, Schmidt, Jörn Rüsen e Paulo Freire, tendo como objetivo propor ao professor reflexões sobre a historicidade da disciplina, buscando evidenciar a importância e necessidade de ressignificar o ensino de História para a realidade contemporânea. A Didática Reconstructivista da História é apresentada como um caminho teórico metodológico de ressignificação ao ensino de História, de acordo com as demandas desta terceira década do século XXI, visando instigar o professor a praticar uma didática da disciplina guiada pela própria ciência da História. Nela, a aprendizagem perspectivada é aquela em que o aluno compreenda os caminhos que trilhou para chegar ao conhecimento histórico; que possibilite ao aluno atribuir sentido ao conhecimento histórico; que desenvolva a empatia do aluno mediante o conhecimento histórico; que possibilite ao aluno refletir sobre humanização e desumanização; que amplie a consciência histórica do aluno, com o intuito nobre de contribuir para formação de uma sociedade que consiga interpretar e modificar o mundo do qual faz parte. Por interpretar a práxis do professor como resultado de reflexões contínuas, movidas por intenções compromissadas pela busca de possibilidades de conscientização e transformação, defendemos a autonomia consciente do professor como necessária para consolidar a Didática Reconstructivista da História como um caminho teórico metodológico para uma práxis transformadora no ensino de História.

Palavras-chave: História do ensino de História. Ensino de História. Consciência histórica. Didática Reconstructivista da História.

ABSTRACT

This research, of a bibliographical nature, has Schmidt, Jörn Rüsen and Paulo Freire as main references, with the objective of proposing to the teacher reflections on the historicity of the discipline, seeking to highlight the importance and need to reframe the teaching of History for the contemporary reality. The Reconstructivist Didactics of History is presented as a theoretical and methodological way of reframing the teaching of History, according to the demands of this third decade of the 21st century, aiming to instigate the teacher to practice a didactics of the discipline guided by the science of History itself. In its perspective learning is one in which the student understands the paths he took to arrive at historical knowledge; that allows the student to assign meaning to historical knowledge; that develops the student's empathy through historical knowledge; that allows the student to reflect on humanization and dehumanization; that expands the student's historical awareness, with the noble intention of contributing to the formation of a society that can interpret and modify the world of which it is a part. By interpreting the teacher's praxis because of continuous reflections, moved by intentions committed to the search for possibilities of awareness and transformation, we defend the conscious autonomy of the teacher as necessary to consolidate the Reconstructivist Didactics of History as a methodological theoretical path for a transforming praxis in the History teaching.

Keywords: History of History teaching. History Teaching. Historical consciousness. Reconstructivist Didactics of History.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ANPUH	- Associação Nacional de História
CADES	- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CNMC	- Comissão Nacional de Moral e Civismo
DRH	- Didática Reconstitutivista da História
EAD	- Ensino a Distância
EMC	- Educação Moral e Cívica
IHGB	- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (UFPR)
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OSPB	- Organização Social e Política Brasileira
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFHISTÓRIA	- Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPR)
REDUH	- Revista de Educação Histórica (UFPR)
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

QUADROS

Quadro 1 - Primeira Matriz de Jörn Rüsen.....	22
Quadro 2 - Programas curriculares do ensino secundário do Colégio Pedro II	30
Quadro 3 - Matriz: Competências do Pensamento Histórico	80
Quadro 4 - Primeira Matriz da Aula Histórica	81

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	CAMINHOS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA	12
1.2	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	15
1.3	METODOLOGIA.....	18
1.4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2	HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	28
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DO IMPÉRIO E INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO	28
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO DA ERA VARGAS E REPÚBLICA POPULISTA.....	36
2.3	CONTEXTO HISTÓRICO DA DITADURA MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO ..	49
3	UM CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA CULTURA ESCOLAR	59
3.1	DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: CAMINHOS PRECEDENTES	60
3.2	A DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: UMA DIDÁTICA COM BASES NA EPISTEMOLOGIA DA DISCIPLINA	64
3.2.1	Consciência histórica.....	65
3.2.2	Fontes	67
3.3	DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A TEORIA FREIRIANA	69
3.3.1	Humanismo.....	69
3.3.2	Esperançar	73
3.3.3	Curiosidade epistemológica.....	75
4	DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE TEÓRICA METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE HISTÓRIA	78
4.1	MATRIZES DISCIPLINARES AOS PROPÓSITOS DAS AULAS DE HISTÓRIA ..	78
4.2	POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO METODOLÓGICA A PARTIR DA DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA.....	84
4.2.1	Reflexão sobre os tradicionais “resumos” na disciplina de História	86
4.2.2	Aulas de História para além do senso crítico.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

No fim, temos uma característica forte em comum: pensamos demais. E esse comum em nós é algo que, às vezes, parece faltar em outros lugares, uma reflexão elaborada da própria condição. (BRITES, 2021, p. 25).

Espero que o professor experencie reflexivamente cada um dos subtítulos desta introdução, se identifique, se entusiasme. Por vezes, pode acontecer de a introdução de uma pesquisa não ser devidamente valorizada, mas, destaco a relevância de sua leitura para que, posteriormente, os capítulos adquiram maior significação teórica, metodológica, e para busca de uma práxis que seja transformadora.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ter feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, **não é possível.** (FREIRE, 2005, p. 57-58, grifo meu).

Esta pesquisa é para todo interlocutor que quiser significá-la, mas é direcionada com **toda a honra**³ ao professor de História.

1.1 CAMINHOS QUE ANTECEDERAM A PESQUISA

Esta pesquisa é resultado de uma trajetória de inquietações e observações experienciadas na cultura escolar⁴ desde 2005, quando iniciei efetivamente minha carreira como professora de História na Rede Estadual de Ensino do Paraná. A contribuição de Paulo Freire sobre o professor se constituir num processo, é compatível com meu percurso, fui me tornando professora ao longo dos anos e reconhecendo minha vocação, e conjuntamente a esse processo

³ Optei por alguns desataques ao longo do texto com o objetivo de dar ênfase a palavras e frases que considere relevantes.

⁴ Cultura escolar: A expressão será usada ao longo da dissertação, por me identificar teoricamente com o autor FRAGO, Antonio Viñao, fiz a opção de não usar a expressão escola, sala de aula, e sim, **cultura escolar**, por acreditar que a escola enquanto organização institucional e os agentes que a compõem, em principal alunos e professores, são resultado de uma historicidade cultural interna e externa à escola, que convivem com permanências, como também atuações por busca de mudanças, internas e externas à instituição.

ampliei minha conscientização e responsabilidade com o processo educacional, com a disciplina de História e, com meus alunos.

Em minhas experiências como professora de História do Ensino Fundamental e Médio fui vivenciando inquietações, movidas por desejar me distanciar dos resquícios da educação tradicional, a qual eu ainda contemplava na cultura escolar no início do século XXI, assim, reconhecia com clareza o que eu não queria, mas não conseguia reconhecer com tanta clareza os **caminhos ideais** para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem em História. A falta de certezas me direcionava a questões como: o que é ensinar História de forma eficiente? O que de fato é aprender História? Como dar conta de todo o conteúdo previsto para cada ano? É necessário dar conta? Essas foram inquietações presentes do início da minha carreira, mas, mediante experiências e vivências na cultura escolar, fui me movimentando pelas formações específicas de História, pelos constantes estudos de aprimoramento, pela troca de experiências com os demais colegas, pela sensibilidade, pela intuição, pelas constantes reflexões da práxis⁵, então, ao longo dos anos fui encontrando um caminho para além do ensino tradicional e desenvolvendo a confiança necessária para trabalhar a disciplina de História com autonomia, logo, o percurso da autonomia me direcionou a novas inquietações, destaco uma em particular, a que me conduziu ao Mestrado: **estou aproveitando todo o potencial da disciplina de História?**

Fiz a escolha pelo Mestrado Profissional em Ensino de História de forma consciente, pela linha de pesquisa permitir o desenvolvimento do projeto da dissertação no percurso do Mestrado, essa especificidade do PROFHISTÓRIA ofereceu a segurança que precisava naquele momento, me proporcionando um sentimento de acolhimento.

Antes de iniciar o mestrado tive uma experiência acadêmica decisiva para o encaminhamento desta pesquisa, mediante a oportunidade de ser aluna ouvinte da professora Dr. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt no programa de Pós-Graduação do setor de Educação da UFPR, na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, onde tive contato, pela primeira vez, com o campo de pesquisa da Educação Histórica, como minhas inquietações e anseios enquanto professora estavam relacionadas à

⁵ “Aliada à educação, a práxis constitui-se como uma forma de ação que pressupõe o inacabamento, necessitando de reflexão e análise contínuas” (DICKEL, 1998, p. 50), essa definição associada a obra de Paulo Freire compõe minha interpretação: quando manifesto o termo práxis é por interpretar as aulas dos professores de História como resultado de análises e reflexões contínuas, movidas por intenções compromissadas pela busca de possibilidades de conscientização e transformação.

epistemologia da disciplina de História. Esse campo de pesquisa representou uma possibilidade teórica metodológica e reflexiva muito significativa.

No Mestrado Profissional em Ensino de História tive a oportunidade de experienciar, por meio do programa, muitas reflexões e debates relacionados à disciplina de História na perspectiva da cultura escolar, mas uma disciplina em particular exerceu uma influência importante na definição do meu projeto de pesquisa, História do Ensino de História, ministrada pelas professoras Ana Claudia Urban e Nadia Gaiofatto Gonçalves. A disciplina estimulou reflexões que permitiram uma ampliação da consciência histórica a respeito do ensino de História no Brasil, na qual consegui me reconhecer nesta historicidade e aceitar o desafio e compromisso de fazer parte das transformações necessárias à disciplina na contemporaneidade enquanto professora e pesquisadora do Ensino de História. No desenvolvimento desta disciplina os mestrandos tiveram oportunidade de manifestarem suas intenções com a pesquisa, e como minhas inquietações e anseios especificamente se aproximavam do campo de pesquisa da Educação Histórica, convergiu para a professora Dr. Ana Claudia Urban⁶ me acolher como sua orientanda.

A participação nas aulas da disciplina de Educação Histórica do grupo LAPEDUH⁷, associada à orientação de uma professora que faz parte deste grupo de pesquisa, foi de extrema importância para me direcionar aos estudos teóricos necessários e compreender em profundidade os objetivos da Educação Histórica, me proporcionando segurança e autonomia para a escolha dos caminhos desenvolvidos nesta pesquisa. Na trajetória, o início da pandemia ocasionada pela doença COVID-19, causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2. O início do ano de 2020 representou, para mim, viver em um momento histórico de incertezas e enfrentar o medo do desconhecido, uma experiência que me despertou muita ansiedade, mas mediante consciência das minhas responsabilidades como mestrande e professora, tive de encontrar um caminho para seguir como pesquisadora e, professora de História na modalidade EAD para o ensino fundamental e médio.

⁶ Graduação em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atuou como professora de História na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná e como professora do Ensino Superior em Instituições Particulares. Atualmente, é professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) atuando com as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História. Também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR) e no Mestrado PROFHISTÓRIA/UFPR, ocupa o cargo de Vice-Coordenadora do LAPEDUH. Na área de Educação, atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História, Educação Histórica, formação de professores e Didática da História.

⁷ Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica - UFPR - Histórico da criação e expansão do LAPEDUH, disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

Pelo Decreto 4230⁸, as aulas foram suspensas no Estado do Paraná no dia 20 de março de 2020, e junto à suspensão, uma conjuntura de incertezas e angústias compartilhadas coletivamente, que não cessaram quando, em abril, as aulas no Estado do Paraná retomaram na modalidade EAD (Ensino a Distância), como também encerraram o ano letivo dentro desta modalidade. Classifico este último ano da segunda década do século XXI, para mim, como um ano de resiliência pessoal, profissional, acadêmica e política.

Por fim, o resultado destas inquietações, observações, e experiências com a disciplina de História na cultura escolar e acadêmica convergiu para uma pesquisa fundamentada na historicidade da disciplina de História no Brasil, como forma de evidenciar a importância de ressignificarmos o ensino de História na cultura escolar, mediante as necessidades da contemporaneidade.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O movimento da pesquisa se estruturou pela perspectiva teórica de Jörn Rüsen⁹, filósofo e teórico da História, para quem é primordial que a pesquisa histórica e historiográfica se inicie não como forma de se encaixar ou adaptar-se a regras teóricas somente, ou que uma pesquisa se constitua a partir de interesses puramente pessoais ou quaisquer, dessa forma, se produziram histórias **não válidas**, ou seja, sem conexão com as demandas de interesse da sociedade presente, sem que o conhecimento produzido tivesse significado aos seus interlocutores. A história **válida**, então, seria aquela na qual o historiador estabelece seu objeto cognoscível por meio de um olhar cuidadoso a partir do seu presente, buscando observar quais são as carências da vida prática da sociedade, e a partir das carências sinalizadas, busca-se um sentido de conexão entre as temporalidades passado, presente, futuro, “esse direcionamento é produzido pela consciência histórica mediante uma representação de continuidade entre ações do passado e as do presente, de forma que se abram perspectivas de futuro.” (RÜSEN, 2010, p. 81). Essas orientações teóricas foram de grande relevância, e associadas à minha experiência

⁸ Conforme o Decreto 4230, do Governo do Paraná, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID 19, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed) informa que: **Irá suspender as aulas e demais atividades escolares** em todas as instituições de ensino estaduais, privadas e escolas especializadas parceiras do Paraná a partir desta sexta-feira, 20 de março, por tempo indeterminado. Orientações sobre a reposição dos dias letivos suspensos serão amplamente divulgadas em breve.

⁹ A preocupação central na obra de Rüsen se concentra na necessidade de desenvolver sistematicamente as questões da teoria da história em articulação com a práxis da pesquisa histórica e historiográfica: Razão Histórica; Teoria da História.

na cultura escolar, conjuntamente à intenção de pesquisar sobre o ensino de História, determinaram o direcionamento da pesquisa.

Destaco alguns desafios que se apresentam à disciplina de História nesta terceira década do século XXI, como, interesses conservadores e neoliberais combatendo a disciplina; resquícios ainda presentes na cultura escolar do ensino tradicional de História; interesses políticos alinhados aos interesses neoliberais e conservadores diminuindo a importância da disciplina na cultura escolar; fenômenos culturais como o negacionismo; o impacto das fake news na sociedade; todos esses fatores convergiram para que eu buscasse na historiografia brasileira a historicidade da disciplina de História através da conjuntura Política, Educacional, e do Ensino, uma forma de tornar esse passado presente e significativo, tendo como objetivo ampliar a consciência histórica dos professores, na intenção de instigar **reflexões e ações** ao encontro dessas demandas contemporâneas, que impõem lutar pela disciplina, como também de prosseguir no caminho de ressignificar a disciplina de História na cultura escolar.

O pensamento histórico não percorre essa cadeia da conexão interna e externa com o passado como uma simples marcha a ré. Certamente ele precisa olhar para trás e levar em consideração o direcionamento temporal da cronologia a constituir sentido. Ele olha, na realidade, para a cadeia temporal que conecta o presente e o passado, sem necessariamente cobrir toda sua extensão. Antes, ele recorta determinados excertos, especialmente importantes no horizonte atual de problemas percebidos e considerados relevantes para a satisfação de carências de orientação. A cadeia temporal não é rompida, mas sequenciada. Ela é transportada para a consciência na forma de determinadas histórias.

[...] os eventos do passado não são históricos só porque aconteceram, eles se tornam históricos somente quando inseridos em um contexto temporal no qual o presente e o passado tanto se distinguem quanto mediam sua diferença. Periodizações enquadram a representação de tempo determinante do pensamento histórico, de modo que o acontecimento do passado ganhe significado específico para o entendimento do presente. Periodizações conferem às circunstâncias atuais da vida uma dimensão histórica profunda, e com isso, uma perspectiva de longo alcance do futuro. Periodizações não são simplesmente aprendidas dos acontecimentos do passado. Elas resultam de atribuições de significado a esses acontecimentos, decorrentes de uma articulação temporal ampla com o presente. Elas põem em perspectiva o “tornar-se histórico” das formas atuais de vida, sem o qual seriam impossíveis as perspectivas de futuro baseadas na experiência. (RÜSEN, 2016, p. 137, 152).

A disciplina de História na cultura escolar brasileira tem uma historicidade fortemente marcada por disputas e pelo ensino tradicional. Schmidt e Urban (2018) afirmam que o contexto histórico da disciplina se constituiu dentro de uma organização que pedagogizou o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores adaptaram o ensino de História às práticas pedagógicas estabelecidas em cada período histórico, logo, tornar o passado da disciplina presente tem como objetivo dimensionar a importância de ressignificar a disciplina de História contemporaneamente.

Em minha atuação na Rede Estadual de Ensino do Paraná observo a necessidade de pesquisas que possam servir aos propósitos de formação continuada, tão importante e necessária na carreira de um professor, formações que despertem os professores de História a se reconhecerem como pesquisadores, onde possam experimentar e validar suas práxis a partir do que vem sendo pesquisado no campo da própria disciplina, como o da Educação Histórica pela Didática Reconstructivista da História, que apresenta aos professores novas possibilidades de atuação para além do ensino tradicional, vindo ao encontro das aspirações direcionadas ao processo de ressignificar o ensino e a aprendizagem em História.

A Didática da História é a ciência da aprendizagem, porque ela cria as condições plausíveis para produzir de modo científico e competente, próprios da ciência da referência os processos de aprendizagem, quando o objetivo é o ensino da História. Isto requer a posse dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, pela formação do pensamento histórico, a ser realizada na relação professor e aluno [...] assim, do ponto de vista epistemológico, a Didática Reconstructivista da História presta contas com o processo de aprender e pensar historicamente, ou seja, como realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados, que se realiza por meio da metodização presente em cada aula de História. (SCHMIDT, 2020, p.16).

Os pressupostos da Didática reconstructivista da História foram desenvolvidos nas áreas de pesquisa da Educação Histórica por Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, e, por essa perspectiva teórica e metodológica, a disciplina deve ser apresentada pelos aspectos científicos da História, desenvolvendo as competências do pensamento histórico, com o objetivo de ampliar a consciência histórica dos alunos.

A sociedade contemporânea necessita que o professor de História assuma o desafio e compromisso de contribuir para a construção de transformações necessárias à disciplina, na qual mais importante do que já saber ser professor é nunca perder a capacidade de reaprender a ser. A historicidade da disciplina apresenta em sua gênese a necessidade e o caráter de urgência de lutarmos e ressignificarmos o ensino de História.

Assim, a pesquisa se estrutura a partir da seguinte **problemática**: Como a Didática Reconstructivista da História pode contribuir para se pensar a práxis no ensino de História na cultura escolar? Para sua discussão, definiu-se como **objetivo geral**: Analisar as possibilidades da teoria metodológica da Didática Reconstructivista da História corroborar para ressignificar o ensino de História dentro das necessidades deste início do século XXI.

Para a concretização do objetivo geral da pesquisa, o subdividimos em três **objetivos específicos**:

- Apresentar e instigar reflexões sobre a historicidade da disciplina de História no Brasil, como forma de evidenciar a necessidade de ressignificar o ensino de História para a realidade contemporânea.
- Explorar as aproximações reflexivas entre o relevante referencial pedagógico Freiriano e a Didática Reconstructivista da História.
- Apresentar possibilidades de contribuição da teoria metodológica da Didática Reconstructivista da História para elaboração de uma práxis transformadora dentro das necessidades deste início do século XXI.

A próxima seção descreve a metodologia utilizada para a concretização da pesquisa.

1.3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza bibliográfica, e foi realizada de forma prospectiva, pois o objetivo geral necessitou do passado para adquirir relevância.

Partiu-se de uma extensa revisão de literatura, tendo como objetivo escolher as referências bibliográficas que melhor significassem cada capítulo. A pesquisa foi guiada pelo referencial metodológico de que “o primeiro passo do pensamento histórico consiste em extrair perguntas das orientações temporais prévias da vida prática atual e do acervo de conhecimento histórico disponível” (RÜSEN, 2016, p. 171).

O ponto de partida do pensamento histórico é a experiência de uma diferença temporal, que engendra uma questão especificamente histórica: por que as coisas do mundo se tornam diferentes do que eram? E ainda, bem diretamente: por que nós somos como somos, ou somos diferentes do que éramos? [...] o pensamento histórico busca suplantar uma diferença temporal desafiadora pela representação de um processo temporal sustentado na experiência, de maneira que circunstâncias da vida atual possam ser entendidas no fluxo temporal entre passado e futuro e a vida humana possa ser vivida nesse fluxo, como sentido. Trata-se de uma coerência forte para a orientação nas diferenças temporais da vida humana. Se essa coerência se dá por força de uma constituição construtiva de teorias e conceitos, então nada impede que se fale de uma racionalidade histórica explicativa. [...]. (RÜSEN, 2016, p.165).

Para o capítulo I, intitulado História do ensino de História no Brasil, foi necessário buscarmos referencial bibliográfico sobre o ensino de História associado a referenciais bibliográficos da história da Educação para melhor fundamentar a apresentação da historicidade da disciplina de História no Brasil. Utilizamos referenciais bibliográficos variados, como, livros, teses, artigos, revistas, e também foi necessário usar fontes primárias para interpretar algumas periodicidades, como documentos e leis sancionadas para a Educação e o ensino de

História. A escolha dos subtítulos marcados pela temporalidade da política brasileira foi estratégica, pois como professora sei o quanto estas periodicidades políticas demarcam o ensino da disciplina. A intenção foi gerar ao professor uma significação destas periodicidades políticas também a luz da história da Educação e do Ensino de História no Brasil. O principal objetivo deste capítulo foi apresentar e instigar reflexões sobre a historicidade da disciplina de História no Brasil, como forma de evidenciar a necessidade de ressignificar o ensino de História para a realidade contemporânea.

Desde a redemocratização surgiram no Brasil inúmeros grupos de pós-graduação em História, voltados a pesquisas sobre o ensino de História, buscando colaborar para o aprimoramento de seu ensino na cultura escolar brasileira, mas a jornada continua sendo desafiante mediante novas demandas desta terceira década do século XXI. Procuramos apresentar no capítulo II, intitulado Um caminho teórico metodológico para ressignificação da disciplina de História na cultura escolar, e no capítulo III, Didática Reconstrutivista da História como possibilidade teórica metodológica para uma práxis transformadora no ensino de História, um caminho teórico metodológico para instigar uma práxis no ensino embasada na epistemologia da disciplina, e nas demandas contemporâneas desta terceira década do século XXI.

Na revisão de literatura foram analisadas algumas obras de Paulo Freire sob novas perspectivas, e fizemos a escolha de ressignificarmos alguns dos seus textos, por acreditarmos que ideias nobres e com bons propósitos merecem ser imortalizadas e terem suas significações renovadas. Reconhecendo o quanto Paulo Freire é debatido criticamente na cultura escolar, consideramos relevante incluir na pesquisa o objetivo de explorar aproximações reflexivas entre o referencial pedagógico Freiriano e a Didática Reconstrutivista da História.

Uma pesquisa é feita de escolhas conscientes e justificáveis, assim, a escolha por explorarmos propriamente a teoria metodológica da Didática Reconstrutivista da História, e não uma outra vertente teórica metodológica do ensino de História, se fez sob a luz de alguns critérios: 1. Tive contato com essa teoria metodológica antes de iniciar o Mestrado, e percebia que as aulas e debates dos quais participava na academia faziam sentido para mim e meus pares dentro das necessidades de reflexão para o ensino de História na cultura escolar. 2. A Didática Reconstrutivista da História se alinhou ao propósito e objetivos da pesquisa. 3. A Didática Reconstrutivista da História tem como base teórica o autor Jörn Rüsen, esse autor e sua perspectiva teórica sobre a consciência histórica estão presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, mas não propriamente explorada ao longo dos anos nas formações continuadas. 4. Valorização e reconhecimento do laboratório de pesquisa paranaense da UFPR

(LAPEDUH) sobre o ensino de História. 5. Reconhecimento da obra Didática Reconstrutivista da História ser resultado das experiências e pesquisas de uma vida inteira da autora Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt sobre a epistemologia e o ensino da História.

Existe uma característica comum às pesquisas do PROFHISTÓRIA, na qual o último capítulo constitui um produto de aplicação para a práxis do professor, nesta pesquisa foi feita uma opção diferente, mas mantendo o comprometimento com a disciplina de História e o ensino de História, serão apresentadas duas matrizes adaptadas aos propósitos do ensino pela autora Schmidt, na intenção de se estabelecer por meio destas, uma relação dialógica com o professor, com o propósito de instigar o professor a pensar, repensar sua práxis a partir da teoria metodológica da Didática Reconstrutivista da História.

1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos autores estudados no campo da Educação Histórica no Brasil é Jörn Rüsen¹⁰, cuja obra encontra grande eco internacional, como, no Brasil, Portugal, Espanha, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e África do Sul. Rüsen é um filósofo e teórico da História, autor de livros e publicações com reflexões fundamentais na área da História, como teoria e didática da História; estrutura do desenvolvimento da consciência histórica; história dos direitos humanos; humanismo em perspectiva intercultural, e uma preocupação que articula as diferentes facetas de sua obra “é a de entender e explicar o modo específico pelo qual o pensamento histórico, em geral, e a historiografia acadêmica, em particular, constituem sentido sobre a experiência no tempo” (RÜSEN, 2016, p. 12)¹¹, logo, Rüsen estabelece uma relação dialógica com o ofício do historiador, porém suas reflexões começaram a ser apropriadas também pelo campo de pesquisa da Educação Histórica por serem pertinentes ao ensino e à aprendizagem em História na cultura escolar.

A divulgação e a apropriação das obras de Jörn Rüsen no Brasil tiveram grande impacto na área do ensino de história, pois provocou uma mudança radical nos fundamentos da aprendizagem histórica, antes referenciados somente na psicologia da aprendizagem. [...] Essa mudança significou que o domínio científico do campo do

¹⁰ O Professor Dr. Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, é professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha). A irradiação do pensamento de Rüsen no Brasil se deu a partir da difusão de suas obras traduzidas para o português e de sucessivas séries de conferências e seminários no país desde 1984, e nos trinta anos decorridos, ele teve oportunidade de apresentar e debater suas percepções de teoria, metodologia, e didática da História em Brasília (UnB), Goiânia (UFG), Anápolis (UEG), Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UERJ), São Paulo (USP), Curitiba (UFPR), Recife (UFPE), Mariana (UFOP), Belo Horizonte (UFMG, FAJE), além dos espaços de discussão na Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH) e na Associação Nacional de História (ANPUH).

¹¹ A citação da página 12 faz parte da Introdução da obra, escrita por Martins, Schmidt e Assis.

ensino da história passou a ser a própria História, mas especificamente, a teoria da história. (RÜSEN, 2016, p. 16).¹²

Jörn Rüsen, em uma de suas obras, *Razão Histórica*, destaca parâmetros reflexivos relevantes da filosofia da História, sendo assim, conceituá-la como ciência está presente nas suas análises. O conceito de História como Ciência é apresentado por Rüsen a partir do questionamento: o que é ciência? O autor argumenta que cada área científica tem suas particularidades, logo, a História também tem sua especificidade, mas ele destaca ser preciso uma reflexão além do fator das especificidades, para afirmar a História como Ciência se faz necessário também, refletir sobre o caráter comum que valida as diversas áreas das ciências, que é o procedimento metódico, de acordo com Rüsen (2010, p. 99), “o pensamento histórico é científico, portanto, à medida que procede metodicamente”. O parâmetro de **História Ciência** ocorre, então, quando o processo histórico de regulação metódica da pesquisa leva o conhecimento genérico à plausibilidade racional e controlável da ciência.

Rüsen elaborou uma concepção de matriz disciplinar como forma de fundamentar a **Ciência da História**, no sentido da História como produto da operação científica da História acadêmica ou investigativa, e apresenta, por meio desta, os fatores essenciais que devem caracterizar a prática do historiador. Sobre esses fatores que aparecem na matriz disciplinar, afirma:

A interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico é patente: em conjunto, eles constituem um sistema dinâmico, no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto volta-se ao primeiro. Os diversos fatores são, pois, etapas de um processo da orientação do homem no tempo mediante o pensamento histórico. (RÜSEN, 2010, p. 29)

¹² A citação da página 16 faz parte da Introdução da obra, escrita por Martins, Schmidt e Assis.

QUADRO 1 - PRIMEIRA MATRIZ DE JÖRN RÜSEN



FONTE: Schmidt, 2020, p. 103.

A matriz disciplinar propõe um processo lógico-dedutivo para fundamentar a Ciência da História. O ponto de partida é o vínculo entre História enquanto Ciência (História Ciência) e o trabalho do historiador (Ciência da História), que ocorre na medida em que o historiador, para dar sentido à experiência do passado com o propósito de torná-lo presente, segue regras e métodos construídos pela História Ciência.

A matriz disciplinar e as conexões entre as orientações apresentadas nela: carências de orientação, perspectivas de interpretação, métodos, formas de apresentação, funções de orientação, são explicações teóricas do tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido, mas essas diretrizes não devem ser interpretadas como uma série de etapas sucessivas e estanques, ao contrário, esses fatores devem ser condicionados mutuamente, representando uma forma de **pensar a história** dentro de um conjunto sistemático e complexo guiado pela consciência histórica.

Fazer uso da matriz disciplinar implica no uso de valoração da narrativa para que todos os fatores apresentados na matriz possam ser articulados, assim, “para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de

maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea” (RÜSEN, 2010, p. 155).

O autor explora a narrativa histórica pela abordagem do paradigma narrativista, argumentando que por não existir uma racionalidade única, mas sim diversos tipos de racionalidade, trata-se então de desenvolver “um tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido na forma de um paradigma que resista à crítica feita à racionalidade até agora dominante no pensamento histórico moderno e que exprima em pretensões convincentes de racionalidade” (RÜSEN, 2010, p. 169).

Rüsen defende enfaticamente que a Ciência da História deve se movimentar pela consciência histórica, e que essa, por meio de uma narrativa inteligível, consegue chegar ao âmbito de perspectivar o futuro.

A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual o passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica.

Seria totalmente equivocado, pois, entender por consciência histórica apenas uma consciência do passado: trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural das três dimensões temporais com representações de continuidade, nas quais insere o conteúdo experiencial da memória, a fim de poder interpretar as experiências do tempo presente e abrir as perspectivas de futuro em função das quais se pode agir intencionalmente. (RÜSEN, 2010, p. 65).

Conduzimos essa pesquisa pelos fatores do pensamento histórico apresentados na matriz disciplinar de Rüsen, associada à dimensão norteadora da consciência histórica, possibilitaram reflexões que permitiram direcionar e redirecionar as abordagens dos capítulos com muito mais segurança, em especial o primeiro capítulo, no qual essa citação foi de grande relevância orientativa e reflexiva:

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Consciente desta orientação teórica: são as carências de orientação do tempo presente que devem determinar o que buscar do passado já com a intenção consciente de perspectivar um futuro, surgiu o questionamento: como escrever uma pesquisa com o propósito de contribuir para que os professores ressignifiquem o ensino de História para a realidade contemporânea, pela Didática Reconstitutivista da História se não apresentarmos de forma cognoscível que isso é necessário? Assim, o primeiro capítulo da pesquisa tem o objetivo de tornar esse passado da

disciplina presente e significativo, na intenção de instigar reflexões dos professores sobre os desígnios da disciplina e o ensino de História.

Neste contexto foi tomada a decisão de revisitar a teoria Freiriana, como forma de trazer o “esperançar”, afinal, estabelecer um propósito de pesquisa em que convidamos o professor a movimentar reflexões sobre a historicidade da disciplina, como forma de perceber a importância de ressignificar o ensino de História para a realidade contemporânea, reconhecendo a Didática Reconstructivista da História como caminho possível de ser experienciado, pesquisado, na intenção de construir uma aprendizagem fundamentada na epistemologia da disciplina, e assim contribuir para a formação de uma sociedade em que as pessoas consigam interpretar e modificar o mundo do qual fazem parte, movida por uma consciência histórica mais ampla, pode ser interpretado como desafiador. Quando uma proposta teórica da educação é desafiadora pode ocorrer tanto o esperançar quanto o desesperançar, **intercedemos pela esperança por acreditarmos que mais importante do que já saber ser professor é nunca perder a capacidade de reaprender a ser.**

Freire¹³ estabelece uma dialética sobre a esperança e a desesperança, para ele, a “esperança é necessidade ontológica”, um “imperativo existencial e histórico” (2020, p. 14), faz parte da natureza humana, mas defende que a esperança por si só não é suficiente, sugerindo uma certa educação ao ato da esperança, para que esta não se transforme em desesperança. A desesperança seria a esperança que perdeu o rumo, por isso ele é categórico em afirmar que “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (2020, p. 15).

Esse conceito de esperança de Freire vem ao encontro da pesquisa, que tem entre os objetivos apresentar um sistema de ensino e aprendizagem guiado pela própria ciência da História, a Didática Reconstructivista da História, tendo a intenção de contribuir para os professores de História se esperançar por uma práxis transformativa, mas também apresentando de forma prática um caminho teórico metodológico que pode ser pesquisado e experienciado pelos professores na cultura escolar para que avancem nesta direção.

¹³ Paulo Freire, Patrono da educação brasileira, é um dos brasileiros mais célebres e um dos filósofos da educação do século XX mais lidos em todo o mundo, segundo levantamento do Massachusetts Institute of Technology. Sua obra é composta por dezenas de livros, entre eles, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia.

Em 2019, o cenário político brasileiro, infelizmente, propiciou que o Deputado Federal Heitor Freire (PSL-CE) criasse o Projeto de Lei 1930/19 pela revogação da Lei 12.612/12 que tornou Paulo Freire Patrono da Educação brasileira.

Por acreditarmos que ideias nobres e com bons propósitos merecem ser imortalizadas e terem suas significações renovadas, exploramos textos de Paulo Freire em consonância com alguns pressupostos teóricos da Didática Reconstructivista da História, como o conceito de consciência histórica de Rüsen.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com **o projeto, com o sonho** por que lutamos. (FREIRE, 2020, p. 141, grifo do autor).

A partir dessa citação inspiradora destacamos uma das obras de Schmidt¹⁴, que estrutura a essência dessa pesquisa, Didática Reconstructivista da História. Nesta obra, a autora expõe o resultado de uma vida de pesquisas acadêmicas, centrada em projetos e sonhos em defesa de um ensino à disciplina de História, “fundamentado na aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da cognição propriamente histórica, constituída na e pela especificidade própria da ciência da História” (SCHMIDT, 2020, p. 18). A obra aborda os caminhos de significação dado à disciplina e ao ensino de História na cultura escolar ao longo do século, na qual a autora reconhece e evidencia que é próprio do professor de História a inquietação com o ensino; o movimento por possibilidades de aprendizagem; a busca por melhorar a aprendizagem; encontrar novos caminhos para o ensino; o questionamento sobre os propósitos da aprendizagem. São questões que acompanharam a historicidade da disciplina de História na cultura escolar, e continuam sendo relevantes dentro das perspectivas e demandas desta terceira década do século XXI. A partir desta consciência histórica, a autora apresenta na obra contribuições teóricas e metodológicas com propósitos de colaboração para com o ensino de História na cultura escolar.

Schmidt se identifica como uma professora pesquisadora, e defende que todo professor se identifique como pesquisador. Consideramos essa identificação importantíssima, pois encoraja o professor a assumir uma autonomia consciente na cultura escolar, extremamente necessária para se lutar por um ensino referenciado na própria epistemologia da disciplina, que

¹⁴ Graduada em Comunicação pela Universidade de Brasília, graduada em História pela Universidade Federal do Paraná; Mestre em Educação e Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná, Pós-doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal e Pós-doutora em Teoria da História pela Universidade de Brasília. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e Coordenadora do LAPEDHU.

Schmidt é uma historiadora brasileira que se dedica incansavelmente na busca de entender o Ensino de História e a aprendizagem histórica. Em sua trajetória acadêmica, embarca em viagens sobre o conhecimento histórico, visitando a Teoria da História, a metodologia da História e a historiografia, com a preocupação sempre presente de entender a História como Ciência, sem desvios que desvalorizem a verdade histórica e o pensamento histórico, com bases para a produção do conhecimento e para a aprendizagem da História.

seja significativo e transformativo, com o propósito nobre de contribuir para formação de uma sociedade em que as pessoas consigam interpretar e modificar o mundo do qual fazem parte.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Capítulo I – História do ensino de História no Brasil: o capítulo busca evidenciar como o ensino de História foi significado ao longo do tempo no Brasil, passando pelo Império; República; Era Vargas; Ditadura Militar; Redemocratização. A historicidade da disciplina foi explorada por meio da conjuntura Política, Educacional, e do Ensino, em perspectiva linear do século XIX ao século XXI, com intenção de ampliar a consciência histórica do professor.

Esse primeiro capítulo intenciona apresentar a história do ensino de História no Brasil, com o objetivo de tornar o passado da disciplina presente e significativo, com propósitos de instigar reflexões e ações necessárias a respeito dos desígnios da disciplina na cultura escolar, pois sua historicidade foi demarcada por diversos interesses, como, os interesses religiosos, os interesses conservadores, os interesses políticos, os interesses neoliberais, desta forma, os processos de adaptação, os processos de resistência, os processos de lutas, compuseram a trajetória da disciplina.

Infelizmente, a disciplina de História se encontra em um contexto de vulnerabilidade com a Lei 13.415/17. Essa Lei, ainda enquanto Medida Provisória, 746/16, despertou lutas e críticas por estarem alinhadas a reformulações propostas pelo Estado com o objetivo de atender às demandas neoliberais. Na finalização do capítulo reconhecemos o notável avanço das últimas décadas no aprimoramento do ensino de História, como também evidenciamos que a jornada continua sendo desafiante, mediante novas demandas deste início do século XXI.

Capítulo II - Um caminho teórico metodológico para ressignificação da disciplina de História na cultura escolar: o capítulo é demarcado inicialmente pelo questionamento: por quais caminhos ressignificar o ensino de História nesta terceira década do século XXI?

A disciplina adentra esta década tendo como realidade os interesses conservadores e neoliberais combatendo a disciplina; resquícios ainda presentes na cultura escolar do ensino tradicional de História; contexto cultural de negacionismo científico e, fake news; interesses políticos alinhados aos interesses neoliberais e conservadores diminuindo a importância da disciplina no currículo escolar. Mas, procuramos explorar no capítulo que essa difícil realidade do presente não tem impedido professores e pesquisadores de desenvolverem estudos e pesquisas em busca de possibilidades teóricas metodológicas direcionando novos caminhos

para ressignificar o ensino e a aprendizagem em História, como a Didática Reconstitutivista da História.

A Didática Reconstitutivista da História é apresentada como um caminho teórico metodológico para ressignificar o ensino de História aos propósitos da epistemologia da disciplina e as demandas desta terceira década do século XXI.

Por acreditarmos que ideias nobres e com bons propósitos devem e merecem ser imortalizadas, assim como terem suas significações renovadas, os textos de Paulo Freire são explorados em consonância com alguns pressupostos teóricos da Didática Reconstitutivista da História.

Capítulo III - Didática Reconstitutivista da História como possibilidade teórica metodológica para uma práxis transformadora no ensino de História: o capítulo se inicia com a apresentação de duas matrizes adaptadas aos propósitos das aulas de História pela autora Schmidt, na intenção de estabelecermos, através destas, uma relação dialógica com o professor, como forma de evidenciar que não se trata de apresentar um modelo de aula, mas que as matrizes possam servir como guia, apoio, inspiração, sobre os propósitos, particularidades, e objetivos das aulas de História.

Defendemos a Didática Reconstitutivista da História como um caminho teórico metodológico para os professores exercerem uma didática na disciplina de História, guiada pela própria ciência da História, na qual a aprendizagem que se perspectiva é aquela que o aluno compreende os caminhos que trilhou para chegar ao conhecimento histórico; que proporcione ao aluno atribuir sentido ao conhecimento histórico; que possibilite o desenvolvimento da empatia mediante ao conhecimento histórico; que estimule reflexões sobre humanização e desumanização; que amplie sua consciência histórica; que permita ao aluno elaborar uma narrativa histórica mais complexa, com o intuito nobre de contribuir para formação de uma sociedade que consiga interpretar e modificar o mundo do qual fazem parte, e tais perspectivas com a aprendizagem, para se tornarem concretas, necessitam fundamentalmente da importantíssima reflexão e ação do professor em sua práxis, então, a intenção é que as matrizes apresentadas sirvam de referência para o professor alcançar tais propósitos.

2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Neste capítulo apresentamos a historicidade da disciplina de História por meio da conjuntura Política, Educacional, e do Ensino, em perspectiva linear do século XIX ao século XXI com a intenção de ampliar a consciência histórica dos professores, então, esse primeiro capítulo se apresenta como uma possibilidade de *conhecimento* da história do ensino de História no Brasil, como também, um convite **reflexivo para indagações**: Conhecer a trajetória da disciplina desperta quais reflexões? Estamos valorizando a trajetória da disciplina? O que queremos mudar na disciplina? O que estamos fazendo para contribuir com a disciplina? Estamos comprometidos com as transformações necessárias à disciplina na contemporaneidade? A intenção é tornar o passado da disciplina presente e significativo como forma de movimentar reflexões e ações necessárias a respeito da disciplina de História na cultura escolar.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO IMPÉRIO E INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO

Partindo de uma retrospectiva do Ensino de História a partir do contexto da Independência do Brasil, em 1822, constata-se que a escolarização existente até então era administrada pela Igreja Católica¹⁵, logo, o ensino de História estava voltado a atender os fundamentos de uma educação religiosa.

O estudo da História para o nível secundário, antes de se tornar um corpo de conhecimentos sistematizado, com objetivos específicos, possível de ser ensinado e transmitido nas escolas públicas, era um simples anexo ou complemento do latim, disciplina todo-poderosa dentro da concepção do currículo “humanístico ou “literário”. Pela versão do ensino confessional, a História limitava-se a um conteúdo integrante do ensino religioso. (BITTENCOURT, 1993a, p. 193).

¹⁵ O fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significava que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos. A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificados por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (FONSECA, 2003, p. 15)

Bittencourt (1993b, p. 137-139) destaca que a História, como disciplina escolar, começa a ser debatida no cenário político brasileiro a partir da construção da primeira constituição. O debate ocorreu em um cenário político no qual parte dos intelectuais, baseados em pressupostos liberais conservadores, apresentaram propostas com o objetivo de construir um modelo de História laica, sem excluir a História sagrada, “uma espécie de ‘ciência social’ da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente mas, não desejava abolir os princípios educativos da igreja católica” (1993b, p.138). Em propostas curriculares apresentadas em 1826 e 1827 pelos legisladores, é possível analisar a predominância dos ideais de uma “História Sagrada” e de uma “História Profana ou Civil”, que, por fim, foi concebida aos programas curriculares com ênfase nestas, uma História Sagrada que seguia uma temporalidade e desígnios cristãos, e uma História Profana ou Civil que seguia uma temporalidade organizada por uma sequência cronológica definida pelos principais acontecimentos do Estado.

Esses direcionamentos à disciplina de História no período Imperial evidenciaram a influência política e intelectual da Igreja na sociedade, na qual o legado cultural da religiosidade cristã influenciou e determinou a construção curricular da disciplina de História no Brasil.

As propostas apresentadas nos anos que se seguiram à proclamação da Independência, embora estivessem atentas para separação formal entre História sagrada e História profana, ou civil, acabavam por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Resolvia-se de certa forma, o problema de conciliar os interesses do Estado e da Igreja na área da educação [...]. (FONSECA, 2003, p. 51).

Com a criação do Colégio Pedro II na Capital Rio de Janeiro, em 1837, o Brasil passa a ter o primeiro colégio público de nível secundário¹⁶. A instituição foi criada para “atender às necessidades de formação de uma elite social que ocuparia os principais cargos da administração pública e do governo, para a qual o projeto civilizatório do Império era especialmente dirigido” (SANTOS, 2014, p. 55).

As análises de Bittencourt (1993b), a partir de fontes históricas relativas à Educação, e especificamente relacionadas à disciplina de História, possibilitam compreender como a

¹⁶A ênfase do capítulo será na abordagem historiográfica quanto ao desenvolvimento da disciplina de História no sistema **educacional público e secundário**; a análise da trajetória da Educação será contemplada em medida necessária para deixar mais elucidativa a história do ensino de História no Brasil.

História enquanto disciplina se estruturou no sistema educacional no decorrer do século XIX e início do século XX.

Bittencourt (1993b¹⁷) afirma que, com a criação do Colégio Pedro II, conjuntamente foi incluída a disciplina de História como obrigatória no programa curricular; que até meados de 1850 as disciplinas de História e Geografia eram ministradas juntas; e o Decreto 2.006 de 24 de outubro de 1857 estipulou que História do Brasil ganhasse esfera autônoma como disciplina, separando-se de História Geral. A observação dos programas curriculares deixa perceptível essas mudanças:

QUADRO 2 - PROGRAMAS CURRICULARES DO ENSINO SECUNDÁRIO DO COLÉGIO PEDRO II

1855	1857	1862
---	1º ano: História Sagrada	---
---	---	2º ano: História Antiga
3º ano: Geografia e História Moderna	3º ano: História da Idade Média	3º ano: História Antiga
4º ano: Geografia e História Moderna e Corografia ¹⁸ brasileira e História Nacional	4º ano: História Moderna e Contemporânea e Corografia e História do Brasil	4º ano: História da Idade Média
5º ano: Geografia e História Antiga	5º ano: Corografia e História do Brasil	5º ano: História da Idade Média
6º ano: Geografia e História da Idade Média	6º ano: História Antiga	6º ano: História Moderna
---	---	7º ano: Corografia e História do Brasil

FONTE: Bittencourt, 1993b, p. 140-141

O decreto de 1857, que estabelece que a História do Brasil ganhasse espaço no currículo como disciplina autônoma, está associado ao desenvolvimento das pesquisas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que teve entre seus objetivos de criação o desenvolvimento de uma cultura historiográfica e geográfica que legitimasse a história nacional em construção. Importante destacar que essa produção historiográfica foi feita a partir do olhar de homens que integravam a elite social e política do Brasil, esse **lugar de fala**, associado ao apoio do Estado no desenvolvimento do IHGB, determinou que a historiografia brasileira fosse

¹⁷Os programas curriculares e os decretos das mudanças da disciplina de História do Colégio Pedro II se encontram na íntegra em - BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar, 1993.

Optamos em expor somente as grades curriculares dos anos 1855, 1857 e 1862 para complementar as afirmações abordadas no texto.

¹⁸ A **Corografia** esteve em grande voga na primeira metade do século XIX, era uma especialidade da Geografia que se dedicava ao estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões.

construída a partir dos ideais do homem branco rumo ao progresso civilizatório no Novo Mundo, ou seja, uma produção historiográfica constituída nos preceitos *Magistra Vitae*, em que os agentes visíveis da sociedade eram o Estado e as elites.

O lugar privilegiado da produção historiográfica no Brasil permanecerá até um período bastante avançado do século XIX vincado por uma profunda marca elitista, herdeira muito próxima de uma tradição iluminista. E este lugar, de onde o discurso historiográfico é produzido, para seguirmos as colocações de Michel de Certeau, desempenhará um papel decisivo na construção de uma certa historiografia e das visões e interpretações que ela proporá na discussão da questão nacional. (GUIMARÃES, 1988, p. 05).

Mesmo com a criação da disciplina de História do Brasil como obrigatória para o ensino secundário, a História Geral, associada à tradição da História Sagrada continuou compondo os alicerces da disciplina, a História pátria foi “relegada aos anos finais do ginásio¹⁹, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas” (NADAI, 1993, p. 146).

Na disciplina de História Geral, as análises de Bittencourt (1993b) evidenciam um currículo com características eurocêntricas, particularmente francesa, conservadoras, e com predominância na religiosidade cristã, valores que representavam os interesses da elite agrária e escravagista brasileira. Uma oposição a estas características curriculares começa a surgir no final do século XIX, movida pela influência do positivismo entre os intelectuais brasileiros, passando a ser defendido um currículo voltado para os valores da modernização, no qual “a História desempenharia o papel civilizatório, mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política” (BITTENCOURT, 1993a, p. 199).

Foi somente com a instauração da República no Brasil, com a primeira constituição republicana em 1891, que a História Sagrada perdeu seu caráter de obrigatoriedade no ensino público, mas permaneceu nas escolas confessionais. Entretanto, a permanência de um ensino voltado ao sagrado seguirá dentro do ensino público não somente no Ensino de História como também, na variedade de textos literários cristãos utilizados no processo educacional.

Nesta nova fase da política brasileira, a História Sagrada e a Profana caminharam juntas, mas foi aumentando gradativamente o espaço a esta última. Assim, surgiram nas escolas públicas secundárias vertentes que pretendiam desenvolver uma visão laica e civil da História da Civilização, com o objetivo de introduzir o jovem da elite brasileira aos preceitos positivistas

¹⁹ No contexto do século XIX e do início do século XX, a escolarização no Brasil era dividida entre Escola Primária e Escola Secundária; dependendo da região do país, a Escola Secundária poderia ser chamada de Liceu; Colégio; Ateneu; Ginásio; o “termo ginásio foi constituído nacionalmente” somente a partir da Reforma Capanema, em 1942.

que contemplavam o capitalismo, o progresso, o mundo civilizado, ideais do início do século XX que caminhavam em conciliação com o conservadorismo do século XIX.

A permanência dessa disciplina após o estabelecimento do regime republicano demonstra a força da participação do clero católico na elaboração do saber escolar e é significativa para se dimensionar o alcance das transformações que ocorreram no ensino após a separação do Estado e da igreja católica com o advento da República. (BITTENCOURT, 1993a, p. 200).

Bittencourt e Nadai (1993) evidenciam que, no período Republicano, a construção da História Nacional se destacou, comparada ao período Imperial, e foi ganhando cada vez mais espaço nos currículos escolares. A produção historiográfica e geográfica produzida pelo IHGB referenciava e compunha as produções de textos e livros didáticos que eram utilizados nas escolas sobre História e Geografia do Brasil. Importante destacar que vários professores de História do Colégio Pedro II integraram o IHGB ao longo dos séculos XIX e XX. O Colégio passou a ser uma referência para o ensino secundário brasileiro. Em relação à disciplina de História, a instituição foi responsável por consolidar os programas curriculares, elaborando manuais e livros didáticos que serviram à própria instituição, como também às demais escolas secundárias do país, desta forma, as editoras, na busca pelo sucesso das vendas, se asseguravam nas referências do IHGB e do Colégio Pedro II. Essas produções foram marcadas pela intenção do desenvolvimento de valores cívicos e patrióticos, vistos como necessários à formação do cidadão republicano, e os caminhos para construção dessa identidade nacional foram referenciados a partir de uma cronologia dos grandes acontecimentos nacionais, celebração de datas da História Nacional por feriados e festas cívicas, e a construção dos heróis nacionais.

Dentro desse contexto histórico, é construída também uma historiografia que instigou o mito do Brasil como país do futuro, no qual o cristianismo era redentor e conduziria a sociedade brasileira ao caminho da grande civilização cristã, e pelo princípio historiográfico positivista, da construção de uma sociedade que, apesar do passado primitivo, caminhava rumo à civilidade e ao progresso, inspirado nos ideais europeus. Constatamos, então, que a produção historiográfica brasileira foi construída culturalmente em preceitos religiosos; eurocêntricos; etnocêntricos; cívicos; e que estes valores se configuraram para a produção dos materiais didáticos ao ensino de História do período. Zamboni (1993), em pesquisas realizadas em livros paradidáticos de História, destinados a apoiar o trabalho dos professores, referenciados também como livros de leitura²⁰, reafirma a presença intrínseca destes valores nas coleções analisadas.

²⁰ Livros usados ao longo do processo de ensino e aprendizagem que não se configuram como aqueles didáticos institucionalizados e adotados oficialmente pelas escolas.

Gerações de alunos tiveram contato com a disciplina de História por professores, livros didáticos, livros de leitura, por perspectivas que contemplavam o surgimento e desenvolvimento da humanidade pelas explicações religiosas; um currículo marcado por traduções de obras europeias, particularmente francesa, colocando a história da Europa e sua cronologia como pilares da disciplina; uma história nacional pautada na valorização patriótica, contemplando os **heróis e as histórias que atendiam aos interesses do Estado e das elites**, e a história africana e indígena, quando apresentadas, o eram dentro de preceitos etnocêntricos, sem valorização de seus protagonismos.

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Constatamos que, no período Imperial, em relação ao ensino secundário, o processo educacional foi bem elitista, já com a instauração da República associada aos ideais positivistas de um projeto de modernização, a escolarização foi se ampliando gradativamente a outras camadas da sociedade, além dos filhos da aristocracia, mas o fim da escravidão e a instituição do voto aos alfabetizados não retiravam a **forte marca excludente** sobre a qual estava estruturada a sociedade republicana. A análise dos debates sobre os programas curriculares do período deixa perceptível que os ideais de Educação não eram democráticos, havia um projeto de escola voltado a atender os trabalhadores e outro, voltado aos interesses da elite brasileira, configurados em uma valorização positivista na qual o conceito de cidadania que se pretendia instituir “com o auxílio dos estudos de História, serviriam para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional” (BITTENCOURT, 2008, p. 64). Era aos homens da elite que estava predestinada a incumbência de cuidar e conduzir o país ao seu destino promissor.

Nesta trajetória da construção educacional, conjuntamente com a disciplina de História, inerentemente estava a figura do professor, que neste período se constituía pelo

Segundo Bittencourt, o livro de leitura era um tipo específico de leitura que deveria fornecer conhecimentos variados e incentivar o gosto pela leitura, dentro do contexto histórico do nacionalismo. Esses livros dedicavam especial atenção à história do Brasil, instigando preceitos morais e cívicos e deveriam estar de acordo com os programas de ensino.

autodidatismo, pois não havia possibilidade de formação específica por disciplina, incluindo história. Dentro desta realidade, os materiais didáticos eram fundamentais aos professores, os manuais de uso exclusivo dos professores²¹ e o livro didático eram seus alicerces mediante a inexistência de uma formação específica.

O livro didático independente da condição do professor, no transcorrer do século XIX, transformou-se em uma ferramenta de trabalho indispensável na sala de aula. O aperfeiçoamento técnico na fabricação do livro e a possibilidade de ser consumido por um número cada vez maior de alunos aliados à continuidade de uma precária formação do corpo docente fizeram do livro didático um dos símbolos da cultura escolar, **um depositário privilegiado do saber a ser ensinado**. (BITTENCOURT, 1993b, p. 283, grifo nosso).

Na cultura escolar do período Imperial ao período Republicano, constatamos, então, que o livro didático era valioso para o professor, por apresentar o conteúdo a ser transmitido, como também o encaminhamento metodológico, “os exercícios tornaram-se um complemento indispensável das obras didáticas e deles, muitas vezes dependiam seu sucesso” (BITTENCOURT, 1993b, p. 291). O ensino de História²² acabou se efetivando por perspectivas pedagógicas pautadas na valoração do decorar o conteúdo; utilização do método catequético com perguntas e respostas objetivas; estudo das biografias de personagens importantes da história; prática de ditados em sala de aula. A figura do professor da disciplina estava referenciada nos preceitos positivistas, segundo os quais a História tinha como objetivo formar o cidadão para a pátria; o fato histórico estava relacionado às grandes datas e grandes feitos de uma nação, que deveriam ser apresentados em uma ordem linear e cronológica; os personagens históricos memoráveis eram os grandes heróis de uma nação; e esperava-se que o professor apresentasse os fatos históricos sem interferências, prezando pela neutralidade. Nadai (1993, p. 152) afirma que, nas primeiras décadas do período republicano, “o conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permeou tanto o ensino quanto a produção histórica”.

Em relação aos alunos, estes não participavam ativamente das aulas, apenas ouviam, copiavam, e tinham a incumbência de memorizar e decorar os conteúdos transmitidos pelo professor sem fazer interferências críticas, ou seja, uma visão pedagógica na qual a figura do

²¹ Segundo Schmidt, podemos caracterizá-los como manuais destinados à formação de professores e isto significa tratá-los a partir de um marco definidor inicial, isto é, considerá-los como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização e destinados “prioritariamente para orientação do como ensinar”.

²² Destaca-se que a valoração do decorar o conteúdo; utilização do método catequético com perguntas e respostas objetivas; prática de ditados em sala de aula, **foram métodos pedagógicos aplicados a todas as disciplinas**.

professor estava representada como detentor **do saber** e o aluno era apenas o **receptor desse saber**. Estas valorações pedagógicas apresentadas, associadas aos preceitos historiográficos que foram incorporados aos livros didáticos, pautados no eurocentrismo, no etnocentrismo e no civismo, retratados nas aulas de História de forma linear e cronológica, e de forma acrítica, compuseram o nomeado Ensino Tradicional de História.

Esse modelo Pedagógico Tradicional presente na cultura escolar brasileira do século XIX, como também do início do século XX, começou a ser questionado e debatido a partir da década de 1920 pelas perspectivas da Escola Nova. O movimento também foi chamado de Escola Ativa e buscava a renovação do Ensino, surgiu na Europa no fim do século XIX e se propagou para inúmeros países, incluindo os Estados Unidos e o Brasil. No cenário educacional brasileiro, os ideais da Escola Nova movimentaram debates que buscavam a ampliação da educação gratuita, democrática e laica; centralização do processo de aprendizagem nas necessidades das crianças e jovens; integração de todos os aspectos humanos dos alunos: racional, emocional e físico; incentivo à reflexão e ao pensamento crítico; preparação dos alunos para viverem em um mundo dinâmico e em constantes transformações. Em 1924, a Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) fortaleceu a disseminação filosófica da Escola Nova, que se apresentava “sob o signo do novo, a fórmula capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança” (VIDAL, 2013, p. 582). John Dewey²³ foi uma referência para o movimento brasileiro. Essa busca pela renovação do ensino adentrou a década de 1930, na qual o escolanovismo continuou compondo os debates intelectuais no Brasil.

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação no “novo” nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e “métodos”. (VIDAL, 2000, p. 496).

A valoração curricular e pedagógica aplicada à disciplina de História no decorrer do Império e início do período Republicano permanecem a partir da década de 1930, mas mudanças parciais ocorrerão, movidas pelo processo intrínseco da Educação, que é a prática do

²³ Professor e filósofo estadunidense do século XX, faleceu em 1952, deixando uma vasta biografia no campo teórico da Educação.

repensar acerca de novas possibilidades educacionais, que no contexto eram os ideais da Escola Nova, e também por interesses proeminentes do Estado.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ERA VARGAS E REPÚBLICA POPULISTA

A década de 1930 inicia-se com algumas bandeiras de luta no campo da Educação, entre elas estavam “a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica” (SCHMIDT, 2017, p. 30). Quanto à necessidade da difusão da escola pública no Brasil, essa era uma grande questão a ser resolvida. Apesar da criação de uma lei promissora em 1824 garantindo a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, um Ato adicional à Lei em 1834 transferiu para as províncias a competência de legislar sobre instrução pública e sobre estabelecimentos próprios para promovê-la. Da mesma forma, na República, a constituição republicana de 1891 continuava a delegar aos estados a competência de legislar e promover os ensinos primário e secundário em suas localidades. Então, do período Imperial às primeiras décadas de República as diretrizes da Educação brasileira eram debatidas e normatizadas em esfera nacional, mas sua implementação ficava a cargo de cada estado. Esta postura do Estado brasileiro pela descentralização, associada à ausência de fiscalização e cobranças dos estados comprometeram a expansão do ensino público no Brasil, logo, o início da década de 1930 contemplava essa herança educacional que precisava ser enfrentada, juntamente ao desafio da renovação pedagógica, assim como a necessidade de possibilidades formativas aos professores.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, com o objetivo de fortalecer o poder nacional sobre as diretrizes educacionais, e indicado Francisco Campos, integrante do grupo de intelectuais brasileiros que fizeram parte dos debates pedagógicos da Escola Nova para comandá-lo. Em 1931, o ministro estabelece um conjunto de decretos educacionais, conhecido como **Reforma Francisco Campos**, que criava o Conselho Nacional de Educação; projetava uma organização do ensino superior; estabelecia uma organização do ensino secundário em nível nacional; e, estabelecia o ensino religioso facultativo às escolas públicas.

O Decreto 19.890 de 1931, dispendo sobre a organização do ensino secundário, estabeleceu inúmeras normatizações, entre elas, que o ingresso ao curso secundário seria por

exames de admissão²⁴. A História do Brasil estava entre os conteúdos que eram cobrados nos exames de admissão; o ensino secundário deveria ser estruturado em uma duração de 7 anos, divididos em dois ciclos, o primeiro de 5 anos, chamado fundamental, comum a todos os alunos matriculados, e o segundo de 2 anos, chamado de ciclo complementar, destinado somente aos que pretendiam ingressar no curso superior. As normatizações do ensino secundário eram consideradas imprescindíveis²⁵, porque ao longo do Império e no início do período republicano, este nível de ensino não havia se estruturado em regulamentações centralizadas, que lhe conferissem uma unidade em nível nacional.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Quanto ao Decreto 19.941 de 1931, estabelecendo o ensino religioso facultativo às escolas públicas, deixava perceptível o interesse do governo provisório em prezar por alianças que ajudassem na estruturação do poder, evidenciando a influência política e intelectual da Igreja Católica na sociedade, e no processo educacional brasileiro ainda na década de 1930. Esse decreto se colocava em desencontro com os ideais da Escola Nova que defendia a laicidade do ensino. Assim, em 1932, **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**²⁶ se posicionou e tornou público um ideal de educação para o país dentro das perspectivas do escolanovismo, e pela defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica, o movimento contou com a participação de intelectuais como Fernando de Azevedo, redator do manifesto, e Anísio S. Teixeira, protagonistas tanto dos debates acadêmicos quanto de ações voltadas à construção de diretrizes para o ensino brasileiro.

²⁴ Exame de admissão: provas a qual os alunos eram submetidos para ingressar no ginásio (ensino secundário), um teste seletivo devido ao número insuficiente de escolas; fazia parte da cultura escolar de todos os estados, mas foi regulamentada em nível nacional somente neste ano de 1931.

²⁵ Para saber mais sobre como funcionava a formação secundária no Brasil no decorrer do século XIX e início do século XX e compreender porque a reforma no ensino secundário se faz imprescindível a leitura de: DALLABRIDA, Norberto. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

²⁶ Publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” na íntegra, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

O **Manifesto** tem sido objeto de muitas pesquisas, pois se trata de um documento histórico que evidencia uma efervescência política e cultural possível de ser analisada sob variadas perspectivas, e dentro deste contexto, diversos grupos com interesses diferentes estruturaram uma conjuntura de debates a respeito da educação brasileira, e que, apesar das divergências, convergiam em relação às possibilidades do escolanovismo em contraposição ao ensino tradicional.

Nesse percurso, a Escola Nova **evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações** constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores — católicos e liberais — em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários. (VIDAL, 2013, p.581, grifo nosso).

Com a Constituição de 1934, as diretrizes da educação se estabeleceram oficialmente em um projeto nacional, mas não foi contemplado o ensino público, gratuito, de caráter obrigatório como defendido no **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, e o ensino religioso foi mantido nas escolas públicas em caráter facultativo.

No que tange à disciplina de História, toda essa efervescência política e cultural culminou em novas orientações à disciplina para o curso secundário. Abud (1993) analisou esse contexto tendo como contribuição as pesquisas de Guy de Hollanda²⁷, evidenciando que o decreto que regulamentava o ensino secundário criou um programa de ensino para a disciplina em nível nacional, e este programa continha a divisão dos conteúdos a serem trabalhados dentro de cada seriação, como também encaminhamentos de instruções metodológicas determinando os objetivos da disciplina e as técnicas de trabalho que deveriam ser utilizadas pelos professores em sala de aula, “pode-se afirmar que os objetivos dos programas de 1931 estavam estreitamente ligados ao desenvolvimento da cidadania para um grupo de privilegiados, representantes da classe dominante” (1993, p. 167), pois, neste período, o ensino secundário é dirigido de forma geral às elites do Brasil. O programa atribuía um caráter utilitário à disciplina, no qual a História enquanto disciplina escolar tinha uma função pragmática e utilitária, na medida que servia à educação política e à familiarização dos alunos com os problemas e desafios que o desenvolvimento e a modernização estabeleciam ao país. Os encaminhamentos metodológicos recomendavam aos professores dar pouca importância à história militar e às

²⁷ HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956. Rio de Janeiro, INEP, 1957.

questões referentes às divergências diplomáticas; e sugeriam que a causalidade econômica deveria ser contemplada nos estudos de História, como forma de evidenciar que eram as transformações econômicas que tornavam necessárias as transformações políticas. Os movimentos sociais eram tratados como questões de segunda ordem, pois não eram os conflitos classistas que regiam e determinavam os rumos da sociedade. Dentro de uma visão idealizada, eram os indivíduos da elite que determinavam os rumos da sociedade por meio da economia, da política, e da moral cristã. Havia também orientações aos professores, inspirados nos ideais da Escola Nova, para incentivar os alunos a serem observadores, críticos e autônomos, como também fazer uso da iconografia e de recursos audiovisuais. Quanto ao conjunto de conteúdos instituídos pelo programa, a disciplina passava a ser chamada de História da Civilização em substituição à História Universal; os conteúdos da História do Brasil foram integrados na sistematização da História da Civilização, dividida pela periodização clássica: História da Antiguidade, Idade Média, História Moderna e História Contemporânea; os conteúdos eram ensinados dentro de perspectivas eurocêntricas, e continuaram tendo uma essência conservadora, cristã, e etnocêntrica.

[...] Era muito grande o número de escolas católicas, que atendiam a uma clientela especialmente numerosa. O catolicismo tinha também muita força nos órgãos administrativos e burocráticos ligados à educação. Por questões mercadológicas e ideológicas, os livros assumiam uma explicação providencialista da história, isto é, o caminhar da humanidade fora traçado por Deus. [...] os autores dos livros didáticos deixavam clara a importância dos povos “civilizadores” no caminhar da humanidade em direção ao progresso, realizando uma missão cristianizadora dos povos “bárbaros”.

Os autores do livro didático aceitavam, como todos, a existência de uma História da Civilização una em geral, e **nisso refletiam os próprios programas, que encaravam a dominação dos povos conquistados como decorrente de sua inferioridade e atraso cultural, justificando dessa forma a exploração e o preconceito** [...] a civilização era o elemento chave para que um povo passasse a ter sua própria história. Assim a história do Brasil se iniciou, quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram as novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã [...]. (ABUD, 1993, p. 170-171, grifo nosso).

Abud (1993) afirma que a permanência dessa concepção de História não foi contestada, no entanto, os professores criticaram com veemência outros aspectos do programa, como, os conteúdos muito extensos, desproporcionais ao número de aulas; da apresentação da História da América e do Brasil ter de ser feita integrada à História da Civilização; dificuldades dos alunos em aprender conceitos e termos apresentados nos programas, devido ao seu caráter fragmentado; e uma excessiva centralização. Como o programa era Nacional, os professores contestavam esse caráter centralizador, que não deixava margem à História Regional, ou para “heróis” que não tivessem significado nacional. Constata-se que os programas valorizavam a

memória de líderes que prezaram pela unidade nacional, e “heróis” construídos a partir dos ideais republicanos, assim, o ensino de História se mostrava como um poderoso instrumento, auxiliar da centralização política proposta por Vargas na década de 1930.

A análise dos programas da disciplina de História instituídos a partir de 1931 para o curso secundário permite detectar as permanências conservadoras da concepção dela, como também o interesse eminente do Estado com a disciplina, e em relação aos encaminhamentos metodológicos constata-se que, apesar das intenções de renovação, a estruturação conteudista e a vulnerabilidade prática dos encaminhamentos, associada à não formação do professor, situação ainda presente na década de 1930, contribuíram para o pouco êxito de mudanças metodológicas de fato significativas para a disciplina de História, tendo em vista que a ênfase continuou sendo na sistematização do ensino tradicional.

No decorrer dos anos 30 do século XX, apesar das propostas de mudanças na metodologia apresentadas por autores dos programas de ensino da época, continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico. As contradições entre o que era proposto por meio de métodos ativos, como filmes e excursões, e a prática da memorização mecânica explicam-se em parte pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigia o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas aula de História. O aluno era então conduzido à tarefa de se preparar para as provas escritas e orais. (BITTENCOURT, 2008, p. 88).

O maior avanço ficou por conta da estruturação da disciplina de História, **estabelecida para todas as séries do Ensino Secundário**, por esse marco, “considera-se que, a partir de 1931, tem início um processo de consolidação do código disciplinar da História” (SCHMIDT, 2012, p. 80). A década também tem como marco a criação dos primeiros cursos universitários de História, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, iniciando assim, as primeiras gerações de professores e pesquisadores na área com formação acadêmica no país. Também na década de 1930 foi criado no Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP²⁸), cujas ações iniciaram em 1938 e tiveram como principal objetivo identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas para a educação brasileira. A criação do INEP visava cumprir as metas do fortalecimento do poder nacional sobre as diretrizes educacionais, propostas com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública.

A trajetória de interesses inerentes à disciplina fez o IHGB manifestar seu descontentamento com os programas de 1931, requerendo a volta de História do Brasil como

²⁸ Atualmente chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico do desenvolvimento do Instituto disponível em: <http://inep.gov.br/historia>. Acesso em: 28 de jun. de 2020.

matéria independente. A revisão curricular acabou sendo feita, mas tendo como propósito atender às aspirações políticas do Estado Novo²⁹ que visava formar um tipo de cidadão que se encaixasse nos valores do Estado, da Pátria e do Trabalho. Em função desses objetivos foi promulgado o Decreto-Lei 2.072 de 1940, ordenando sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, tendo como principal objetivo a formação de uma consciência patriótica. O Decreto-Lei 4.244 de 1942 dispunha sobre leis para reestruturar o ensino secundário, conhecidas como **Reforma Capanema**. No que tange à disciplina de História, a reforma instituiu a História do Brasil como matéria independente e manteve a disciplina presente em todas as séries de formação do Ensino Secundário, que foi reformulado em dois ciclos. O primeiro ciclo compreendia o curso ginásial³⁰ com duração de quatro anos, e o segundo ciclo compreendia o curso colegial³¹, com função propedêutica, composto por dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Ambos tinham duração de três anos, e na prática tinham função preparativa para o ingresso na Universidade; a História da Civilização permaneceu sendo dividida pela periodização clássica: História da Antiguidade, Idade Média, História Moderna e História Contemporânea, mantendo o caráter conservador e continuando a difundir, “principalmente, as histórias das ‘guerras civilizadas’ do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas” (BITTENCOURT, 2018, p. 139), como também as valorações cívicas e patrióticas estabelecidas pelo Estado; o ensino religioso foi mantido, a reforma regulamentava que os programas de ensino e as orientações didáticas de religião seriam fixados pela autoridade eclesiástica; a lei de 1940 dispondendo sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude foi incorporada na reforma, e o artigo 24, § 1º, regulamentava que: “para a formação da consciência patriótica serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra respectivamente, com a história do Brasil e geografia do Brasil” (BRASIL, Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942). Assim, constatamos que o ensino de História foi novamente marcado pelos interesses proeminentes do Estado.

Como o período do Estado Novo foi fortemente marcado pela expansão da industrialização e urbanização do Brasil, a Reforma Capanema também regulamentou o

²⁹ Estado Novo: termo utilizado na historiografia brasileira para designar o período ditatorial do governo Vargas, de 1937 a 1945.

³⁰ O Curso Ginásial correspondia ao que denominamos na atualidade de Ensino Fundamental II.

³¹ O curso colegial correspondia ao que denominamos na atualidade de Ensino Médio.

Decreto-Lei 4.048 de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-Lei 4.073 de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei 6.141 de 1943, que reformou o ensino comercial. Desta forma, a Reforma Capanema no Estado Novo apresentou um conjunto de diretrizes educacionais pautadas em ações que direcionavam a classe trabalhadora para o mercado de trabalho mais imediato, proveniente da necessidade das fábricas, indústrias e comércio, e a elite para o ensino superior.

É significativo observar que o crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu no campo educacional. Embora o ministro Capanema tenha promovido uma reforma do ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar um ensino industrial. Um decreto-lei de janeiro de 1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes, surgira o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), destinado ao ensino profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o Senai ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria. (FAUSTO, 2006, p. 367).

No período caracterizado como República Populista, do ano de 1945, que marcou o fim do Estado Novo até o Golpe Militar de 1964, continuam ocorrendo mudanças pertinentes à educação e à disciplina de História, movimentadas pela dinâmica das reflexões, dos debates, e das disputas. Novas leis demarcaram a trajetória de reformulações do ensino, como a Constituição de 1946, que no artigo 168 instituía direcionamentos para a educação, a partir destes, é possível refletir sobre a longa trajetória do ensino religioso na grade curricular da educação brasileira, e também observar as medidas instituídas para avançar no combate ao grande número de analfabetos, uma incômoda realidade ainda presente em meados do século XX, esse novo caráter do ensino primário, na condição de obrigatório, exigiu também regulamentação e expansão do Ensino Normal³².

Quanto ao curso secundário, continuou sendo ofertado em caráter facultativo, a trajetória para o ingresso no ginásio permaneceu marcada pelos exames de admissão, e conforme se intensificou a procura pelos cursos secundários, movida pela aceleração da urbanização, crescia a necessidade de sua expansão. Um problema comum apresentado por todos os estados eram as questões relacionadas às condições de trabalho nas escolas, abrangendo falta de professores, defasagem das estruturas materiais, e a falta de formação aos professores, apontadas como um conjunto de questões problemáticas para a expansão pública do ensino secundário. Esse contexto levou o Ministério da Educação e Saúde Pública, segundo

³² O curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário e era oferecido em cursos públicos e particulares de nível secundário.

Ribeiro Júnior e Martins (2018), a organizar uma reformulação curricular para o ensino secundário, com o objetivo de enviar às escolas programas curriculares mínimos, acompanhados de instruções metodológicas visando auxiliar os professores. Essa reformulação curricular mobilizou reflexões e embates que já vinham ocorrendo desde a redemocratização, e se fizeram presentes as críticas aos programas curriculares do governo Vargas, centradas no nacionalismo, indicando necessidades de mudanças, e entre as questões: o ensino secundário deveria continuar sistematizado em uma função propedêutica, com o objetivo de preparar as elites que ingressariam nos cursos universitários, ou deveria ter uma função mais prática, voltada ao mercado de trabalho, como estabelecido na Reforma Capanema? em que medida e como o ensino secundário deveria ser expandido? quais programas curriculares seriam mais adequados aos novos tempos? Estes foram questionamentos que compuseram os debates sobre o ensino secundário e seu processo de expansão, inseridos no contexto social e econômico brasileiro da década de 1950. Esses debates foram realizados em congressos e seminários, divulgados em “jornais e revistas especializadas sobre os princípios que os grupos em disputa desejavam que estivessem presentes no currículo, denotando que a construção da proposta curricular passou [...] a atingir demais setores sociais, tornando a discussão muito mais pública” (2018, p. 09). Dentre os grupos que demarcaram suas intenções quanto ao ensino secundário estavam os segmentos que representavam os interesses públicos e os segmentos que representavam os interesses privados.

Então, em 1951, foram promulgadas as resoluções dispoendo sobre os programas curriculares mínimos e as instruções metodológicas às disciplinas, servindo aos propósitos de orientação aos professores das escolas secundárias brasileiras, e caso os estados pretendessem elaborar um programa curricular próprio, este deveria ser encaminhado para a Diretoria do Ensino Secundário para avaliação. Sobre as diretrizes desse ensino, a Portaria 1.045 de 1951 orientava que o ensino secundário não perdesse sua principal característica de função propedêutica, mas mantinha a continuidade dos cursos profissionais, e o ingresso continuaria sendo por exames de admissão. Quanto à disciplina de História, se manteve presente em todas as séries do ensino secundário, mas seu programa redistribuía a seriação dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial.

Ainda em resposta às demandas da expansão do ensino secundário, o Estado criou, pelo Decreto 34.638 de 1953, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Entre os objetivos da CADES estavam a elevação da qualidade, e o processo de expansão dos cursos secundários, visando habilitar os professores do ensino secundário e fornecer instalações adequadas para atender essa expansão, estava entre suas finalidades. Para

realizar seus objetivos, “a CADES firmou convênios com entidades públicas e privadas, patrocinando jornadas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento para professores, principalmente no interior dos estados brasileiros” (NUNES, 2000, p.49), e merecem destaque as publicações da Revista Escola Secundária, destinada à formação dos professores, “no que se refere ao ensino de História, a Revista incluiu, em todos os seus números, artigos produzidos por professores de História e destinados a professores de História, num total de 13 autores e 21 artigos” (SCHMIDT, 2012, p. 83), evidenciando a contribuição da revista aos propósitos da divulgação de reflexões e direcionamentos metodológicos para o ensino. Também neste mesmo ano da criação da CADES, o nomeado Ministério da Educação e Saúde Pública passou a ser chamado de Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O contexto social e político da década de 1950, pós-Estado Novo, marcado pela redemocratização, proporcionou condições favoráveis à retomada dos debates acerca da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos quais o embate ocorreu principalmente entre os grupos que representavam os interesses públicos e os grupos que representavam os interesses privados, sendo importante destacar que a Igreja Católica era a maior representante do ensino privado.

Segundo Pasinato e Souza (2018), a Igreja Católica defendia que a solução para os problemas da educação “estaria no redirecionamento das verbas públicas para o setor privado, naquele momento formado, na grande maioria, por instituições confessionais católicas” (2018, p. 125) e se posicionava contra o ensino laico, defendendo que a religião católica era um suporte de ensino, à ordem e à moral. Os liberais manifestaram ideais em defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória, e laica, “não eram contrários aos fundamentos da liberdade de ensino, mas consideravam que essa não deveria se concretizar beneficiando o ensino particular em detrimento do ensino público, ou pior, pela manutenção do ensino privado através do financiamento público” (2018, p. 128). Os liberais divulgaram seus ideais pelo **Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados**³³, publicado em vários órgãos da imprensa no dia 1º de julho de 1959, como também em revistas de educação. O Manifesto era uma reafirmação dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Mais de 160 personalidades de destaque no cenário cultural brasileiro aderiram ao movimento, entre elas, Anísio S. Teixeira, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Cecília Meirelles, Fernando de Azevedo, também redator do Manifesto.

³³ Publicação do “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados” na íntegra, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 5 de jul. de 2020.

Essa conjuntura de debates e disputas convergiu para a formação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada no governo João Goulart em 1961. Vários artigos da Lei convergiram aos interesses dos representantes dos grupos privados, como, o Artigo 95 que fixava condições à manutenção do ensino privado por meio de financiamento público; o Artigo 97 ao reafirmar que “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”, o § 1º deste artigo afirmava que haveria “a formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos” e no § 2º “o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”. Logo, os ideais dos grupos liberais por uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica não foram contemplados, somente ao ensino primário foi mantida a obrigatoriedade pelo Artigo 27 que promulgava, “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento”. Os artigos da lei mantiveram a formação propedêutica, como também os cursos técnicos profissionais criados pela Reforma Capanema, e regulamentavam algumas possibilidades à flexibilização curricular (BRASIL, 1961).

A flexibilização curricular também tinha sido uma temática muito debatida entre professores e no meio acadêmico desde a redemocratização, pois a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, era de caráter nacional, desta forma, os estados não tinham autonomia para realizar modificações nos programas curriculares, situação que foi modificada na reforma secundária de 1951 e reafirmada na LDB.

Toda essa efervescência de debates acerca das diretrizes da educação pública da década de 1950 e início da década de 1960 também se fizeram presentes em questões próprias da disciplina de História, em que os principais debates estavam relacionados aos programas curriculares e aos métodos de ensino, movimentados principalmente por pesquisadores e professores de História oriundos dos primeiros cursos universitários criados na década de 1930.

No contexto pós-Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, foram mobilizadas novas reflexões e debates acerca da Educação em escala internacional, em particular à disciplina de História:

Os debates sobre o ensino de História realizados por historiadores ao findar a Segunda Guerra Mundial questionavam o sentido ou mesmo o significado da civilização europeia. Constatavam que nações civilizadas da Europa, com desenvolvimento

econômico e tecnológico avançados, com crianças e jovens escolarizados e com boa saúde, haviam sido responsáveis pela criação de uma das mais perversas formas de extermínio da história da humanidade que resultou na morte de milhões de pessoas. No contexto de redefinições políticas e ideológicas, sob patrocínio de entidades internacionais, como a Unesco, foi proposta a difusão de um ensino de “História para a paz” e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviriam como alicerce para uma renovação curricular em escala internacional. (BITTENCOURT, 2018, p. 139).

O Brasil estava integrado a esses debates internacionais, em um Seminário Internacional da Organização das Nações Unidas para Educação, Saúde e Cultura (UNESCO), realizado em Florença no ano de 1950. Segundo Ribeiro Júnior e Martins (2018, p. 12), o Ministro da Educação e Saúde Pública “defendeu a criação de comissões nacionais com o intuito de promover o intercâmbio de informações que viabilizassem os sistemas de ensino pautados no ideal de solidariedade, na exclusão do preconceito e da ignorância, e aliando os interesses do Brasil em relação às aspirações da UNESCO”. Logo, essas questões internacionais relacionadas à Educação também mobilizaram reflexões e debates no cenário educacional brasileiro, em particular aos propósitos do ensino de História para os cursos secundários, mas redefinir os objetivos da disciplina em conciliação com a função propedêutica reafirmada na reforma curricular de 1951 se apresentava como um problema, pois nesta função a disciplina mantinha-se como um ensino no qual os conteúdos selecionados visavam atender os exames vestibulares, limitando possibilidades de mudanças quanto aos conteúdos e métodos. Mas, ainda assim, a reformulação curricular do ensino secundário de 1951 apresentou algumas mudanças, entre elas, redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial, que passou a incluir História da América com maior expressividade no programa curricular, mas, segundo Nadai (1993, p.151), não alterou o caráter eurocentrista do ensino de História. Quanto à História do Brasil, esta permaneceu em destaque na proposta; no texto da lei se enfatizou a finalidade do ensino secundário em formar uma personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática, ou seja, fazendo do adolescente um cidadão útil a si mesmo, à família e à pátria; as orientações morais que deveriam ser passadas aos adolescentes também se fizeram presentes. As instruções metodológicas para a realização de revisões foram apontadas como importantes para o aluno entender a sequência histórica, também houve orientações inspiradas nos ideais da Escola Nova, para os professores estarem atentos aos fatos do presente e por meio destes partir para o ensino do passado. Ressalta-se na análise da lei o aspecto conteudista dos programas de História, como também uma permanência de termos etnocêntricos em algumas temáticas das unidades de ensino do ginásio, como, “o selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus”; “a escravidão e o início da catequese”; “homem pré-colombiano: sua origem e costumes primitivos”; “o mundo bárbaro:

povos bárbaros”, “a igreja: a conversão dos bárbaros” (BRASIL, Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951). As análises de Bittencourt corroboram com estas constatações acerca dessa reformulação curricular e instruções metodológicas aos programas de História, quando afirma que eram questionados os métodos de ensino, mas não os conteúdos.

Nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934, cursos esses responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação entre ensino e pesquisa. A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas que visavam o crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do país. Não havia, no entanto, crítica ao domínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. “A genealogia da nação” encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão. (2008, p. 82-83).

Bittencourt ainda afirma que o período da República Populista foi marcado pela disseminação do ideário da democracia racial brasileira, ou seja, a construção de uma ideia de nação pacífica, em que a abolição fosse apresentada sob perspectivas pacíficas; os jesuítas fossem apresentados como pacificadores no processo da colonização; se apresentassem as contribuições dos africanos e indígenas na cultura brasileira; na qual o termo **contribuição** evidencia a falta de reconhecimento dos protagonismos dos africanos e indígenas ainda em meados do século XX. A proposta para o ensino de História se apresentava como forma “de contribuir para resolver a equação Estado-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia e esse projeto servia como confronto às várias experiências de renovação das escolas experimentais” (2018, p. 140-141).

Sobre as escolas experimentais, Nadai afirma que a década de 1960 foi marcada pelo aparecimento em diversos estados “de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como corresponsável pelo seu processo educativo”. Em relação à disciplina de História, “houve uma abertura para outras ciências humanas, com o entendimento de que era necessário superar seu isolamento, enfatizando seu caráter problematizador e interpretativo”, na qual se enfatizava a História não somente enquanto um produto final, mas buscava-se uma forma do aluno pensar historicamente, pela primeira vez

se experimentou ensinar História, ensinando também seu método, mas foram inovações restritas às escolas experimentais (1993, p. 156).

É possível constatar tanto nos debates das reformas curriculares de 1951, quanto nas práticas educacionais das escolas experimentais, tentativas de rompimento com o modelo tradicional do ensino de História, pautado na valoração quantitativa do decorar e memorizar conteúdo.

Destacamos um trecho da Revista da Escola Secundária para demonstrar os ânimos no início da década de 1960 em relação à educação brasileira, antes da criação da LDB.

O novo Governo conclama a Nação para uma grande cruzada de erradicação do analfabetismo, ampliando a rede escolar e assegurando-lhe os recursos financeiros e os incentivos necessários para a sua expansão, modernização e maior eficiência. Traça novas diretrizes à educação secundária, de modo a torná-la mais realista e tecnológica, sem lhe tirar as bases humanistas, que lhe são essenciais. Estimula e favorece a criação de classes experimentais, possibilitando aos educadores encontrar soluções mais consentâneas com a nossa realidade brasileira. Revigora o ensino universitário, incentivando a pesquisa, relacionando-o mais estreitamente com os problemas e necessidades reais do País em fase de franco desenvolvimento. Prevê a criação de órgãos técnicos complementares e instituições subsidiárias capazes de ampliar o alcance e a capacidade do nosso sistema escolar, imprimindo-lhe uma nova dinâmica e abrindo-lhe novos rumos até aqui inexplorados. (REVISTA SECUNDÁRIA, n.º. 16, 1961, p.4, apud FONSECA, 2003, p. 7-8).

Tais ânimos de esperança e entusiasmo em parte foram abalados pela aprovação de uma LDB com poucos avanços perante as necessidades da educação brasileira, ainda não contemplando a educação pública, gratuita, obrigatória e laica ao ensino secundário como pretendiam os intelectuais liberais, mas é importante destacar que a LDB ao menos manteve espaço à flexibilização curricular. No que se refere ao ensino de História, tal flexibilização contribuiu para o incentivo dos ideais do escolanovismo, que buscava superar o modelo tradicional com ênfase nos aspectos **quantitativos do decorar e memorizar**, como também contribuiu para a continuidade das pesquisas aplicadas ao seu ensino nas escolas experimentais, mas essas tentativas de inovação foram aos poucos silenciadas conforme o Golpe Militar se efetivou e o Brasil adentrou uma Ditadura Militar que lançou sombras à trajetória da disciplina de História, pois não foi de interesse do Estado ditatorial incentivar uma disciplina de caráter crítico, e assim como ocorreu em outros períodos da história brasileira, a disciplina foi novamente moldada aos interesses proeminentes do Estado.

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DA DITADURA MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO

Quando ocorre o Golpe Militar em 1964, em relação ao contexto da disciplina de História estavam ocorrendo ações que projetavam expectativas de mudanças para o ensino, movidas pelos ideais do escolanovismo, de explicar os conteúdos partindo do presente, do incentivo ao raciocínio crítico, de tornar o conteúdo significativo para os alunos, mas apesar da presença destes ideais, de forma geral, a disciplina ainda era direcionada pelo viés do ensino tradicional.

O ensino tradicional de História ainda se fazia presente e persistia movido por alguns fatores, como, pela força da longa tradição na cultura escolar, pela continuidade dos exames de admissão para ingressar nos ginásios, e da preparação para os vestibulares. Se criou uma cultura com ênfase nos aspectos quantitativos do decorar e memorizar os conhecimentos históricos, como também foi tardia a criação de cursos universitários e de capacitação para formação dos professores de História. Foi dentro desse contexto, entre as permanências do ensino tradicional de História e perspectivas de mudanças pelo escolanovismo, que se efetivou a Ditadura Militar no Brasil, período em que a disciplina de História foi ocultada pelo surgimento dos Estudos Sociais. Nadai, Neves e Zamboni fazem uma constatação crítica acerca deste contexto:

Ao nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente o coloriu com tintas mais fortes seja pela forma como se deu a expansão do ensino superior, seja pelo aparato repressivo, seja pelo empobrecimento na formação do professor secundário pela introdução da licenciatura curta, seja pela política de pauperização do professor e pelas péssimas condições de trabalho, seja pela introdução de Estudos Sociais, pela quase dissolução da História[...] O que queremos indicar é que não há dois processos diferentes separados por aquele marco; ou em outras palavras, 1964 não representou uma ruptura no processo de ensino de História. A rigor não se pode pensar que anterior a década de sessenta, teríamos conhecido uma escola que tivesse por característica ensinar uma História crítica, e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando. (1986, p. 105).

Essa é uma crítica relevante de professoras e pesquisadoras enfatizando a forte presença do ensino tradicional de História ainda na década de 1960, evidenciando que a Ditadura Militar não representou um marco de ruptura sob perspectiva do ensino de História. O que esse período representou foi uma grande mudança para a disciplina de História sob a perspectiva curricular, pois a efetivação por lei da disciplina de Estudos Sociais não só a retirou como disciplina independente dos programas curriculares, como também impediu a continuidade de ações que projetavam expectativas de mudanças para o seu ensino para além do Ensino Tradicional.

A disciplina de Estudos Sociais está fortemente associada à política educacional da Ditadura Militar porque foi regulamentada e estabelecida em nível nacional dentro deste período político, mas como já apresentado, os debates sobre os ideais e a inclusão curricular dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras remetem à década de 1920 com os ideais do escolanovismo, e, “dos teóricos da Escola Nova, merecem destaque as ideias de John Dewey, por terem influenciado profundamente figuras-chave no processo de divulgação e expansão das propostas pedagógicas desse movimento no Brasil” (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 150), embora caiba ressaltar que os Estudos Sociais têm uma historicidade que apresenta contradições entre o discurso teórico do início do século XX e sua efetivação na década de 1970 em contexto nacional.

Os Estudos Sociais idealizados no movimento escolanovista tinham como proposta o rompimento com o que representavam as disciplinas de História e Geografia, aplicadas de forma tradicional. Para os defensores do movimento, as disciplinas específicas de História e Geografia trabalhadas de forma isolada, em nada contribuíam para o aluno integrar-se à realidade da sociedade. A crítica ao ensino tradicional se fazia muito presente, em contrapartida, defendiam que a História e a Geografia deveriam ser ensinadas de forma integrada no interior da área de estudo denominada como Estudos Sociais. O aprofundamento teórico dos ideais defendidos pelo estadunidense John Dewey³⁴ revela a complexidade do que ele idealizava com os Estudos Sociais. Inicialmente, esses ideais foram divulgados no Brasil por Anísio Teixeira, também tradutor de obras de John Dewey para o português, em que construiu uma trajetória de defesa e divulgação dos Estudos Sociais no Brasil, que ganharam simpatia de variados intelectuais brasileiros ao longo das décadas. Estes enxergavam nesta disciplina uma possibilidade mais progressista comparada à forma que eram ministradas as aulas de História e Geografia na perspectiva tradicional. Anísio Teixeira, de 1931 a 1935, ocupou o cargo de secretário, na Secretaria de Educação de Cultura do Rio de Janeiro, nosso então Distrito Federal da época, e por intermédio deste cargo de poder ampliou a divulgação dos ideais dos Estudos Sociais.

Na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, os Estudos Sociais foram introduzidos nos currículos das escolas elementares (primárias). O revolucionário projeto educacional permitiu uma grande divulgação nacional das ideias oriundas da Escola Nova e mais especificamente da obra de John Dewey, várias delas traduzidas para a língua portuguesa pelo próprio Anísio Teixeira. Nesses termos, os conceitos do teórico norte-americano repercutiram na educação

³⁴ O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: Da Intenção à obrigatoriedade (1930-1970) é uma possibilidade de artigo para se conhecer melhor as ideias de John Dewey, que foram amplamente debatidas no Brasil dentro da corrente escolanovista.

brasileira especialmente do ponto de vista social, exemplificados tanto nas críticas feitas por Anísio Teixeira ao modelo de escola secundária que caracterizava o Brasil na época quanto nas propostas inovadoras por ele implementadas, estabelecendo novas referências para a construção do currículo das escolas primárias e secundárias daquele período. (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 156-157).

Nas primeiras décadas do século XX, o campo teórico dos Estudos Sociais estava direcionado ao ideal pedagógico de aproximar o máximo possível o conteúdo escolar da vida prática do aluno. Segundo Nadai, não havia um conteúdo definido a priori, os conteúdos dos Estudos Sociais seriam selecionados em função das necessidades imediatas e práticas dos alunos, e poderiam ser retirados das várias ciências, sem a preocupação formal de vinculá-la a nenhuma em particular (1988, p. 02).

A forte presença do Ensino Tradicional no Brasil, cujas características já foram mencionadas neste capítulo, acabou por estimular e contribuir para que muitos pesquisadores e professores passassem a defender a ideia de incorporar Geografia e História em uma única área de estudos e ensino, os Estudos Sociais, pois a disciplina apresentava um horizonte de possibilidades em como a área das Ciências Humanas poderia ser abordada no ambiente escolar para além do então predominante ensino tradicional.

O movimento pelos Estudos Sociais em um primeiro momento esteve articulado somente no campo teórico, mas, mediante ações práticas no campo educacional, movidas por intelectuais como Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho, tais teorias começaram a ser implementadas no Brasil ao longo das primeiras décadas do século XX. Nadai sistematiza a trajetória dos Estudos Sociais da seguinte maneira:

No início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto; • nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial; • na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta; • nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e de luta contra a sua implantação. (1988, p.1).

Justificamos uma observação já feita, de “que os Estudos Sociais têm uma historicidade que apresenta contradições entre o discurso teórico do início do século XX e sua efetivação na década de 70 em contexto nacional”, pois inicialmente a defesa da disciplina estava fundamentada em concepções de interesse pedagógico, mas com a Ditadura Militar no Brasil essa área de estudos já bem divulgada em todo o país foi “moldada” aos interesses proeminentes do Estado.

As reformas promovidas no pós-1964 não estavam dissociadas dos debates que se processaram na sociedade brasileira durante a primeira metade do século XX. Os legisladores, ao tecerem um projeto próprio de educação para o Brasil, apropriaram-se dessas discussões. A intenção de se incluir nos currículos escolares da escola básica uma disciplina escolar denominada como Estudos Sociais finalmente se revestia de caráter obrigatório. Entretanto, o contexto histórico no qual esse processo se desenvolveu, período de autoritarismo político no âmbito do regime militar, tornou-se um campo de possibilidades para a produção de diferenciadas interpretações sobre a proposta, que passou a ser vista pelos professores de História como ação política com o objetivo de esvaziar a formação para a cidadania em perspectiva histórica e crítica. De proposta inovadora, oriunda de um contexto reformista e aliado ao movimento escolanovista, os Estudos Sociais se transformaram no grande vilão da escola brasileira nos anos 1970 e 1980. O momento era de luta contra o regime militar e os Estudos Sociais eram considerados como um de seus mecanismos de sustentação. (SANTOS; NASCIMENTO, 2015, p. 175-176).

Conhecer as concepções teóricas de John Dewey direciona a reflexões do quanto o professor teria de estar preparado, bem capacitado em várias áreas de estudos para aplicar na prática pedagógica a extensão dos ideais da disciplina de Estudos Sociais, e o que ocorre no Brasil, com a criação da nova LDB de 1971, foi o contrário, o professor de Estudos Sociais passou a ter uma formação acadêmica mais rápida com a criação das licenciaturas curtas, mediante a qual ficava habilitado para lecionar também Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), disciplinas criadas aos interesses do Estado.

[..] A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade. (FONSECA, 1993, p. 28).

No período da Ditadura Militar, a LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5692/71, que criava uma nova LDB, mas decretos-lei do ano de 1969 já anunciavam mudanças no campo educacional aos interesses do Estado Ditatorial. O Decreto Lei nº 477/69, em “tom ditatorial”, definiu infrações disciplinares que professores, alunos e funcionários das escolas e universidades estariam sujeitos se não se adaptassem às normas impostas, o Estado passava a reprimir tudo que subvertesse a moral e a ordem pública, “ao mesmo tempo, os valores desta moral e dessa ordem eram apresentados como universais e indiscutíveis e, portanto, todo ato ou pensamento que contestasse ou apenas discordasse da moral implantada era subversão, era ilegal e portanto crime” (FONSECA, 1993, p. 39). O Decreto-Lei 869/69 instituiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, estabelecendo que, nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica deveria ser ministrado também o curso curricular de Organização Social e Política do Brasil. O Artigo 3º definiu de forma clara que a Educação Moral e Cívica seria ministrada com a apropriada adequação em todos os graus e ramos de

escolarização. A criação da CNMC³⁵ evidencia a importância atribuída pelo governo militar à disciplina.

[...] a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de ideias e ao culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 1993, p. 39).

A LDB de 1971 incorporou a Lei 869/69, assim como apresentou novas resoluções, como, nas nomenclaturas da educação, nas quais o curso primário e o curso ginásial foram unificados no ensino de 1º grau, passando a atender a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade e ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos, foi um avanço, mas ainda não contemplava o ideal de Educação defendido por Anísio Teixeira e outros signatários no Manifesto dos Pioneiros de 1932, em defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória, e laica; quanto ao ensino de 2º grau, substituiu o então ensino colegial, e o exame de admissão deixou de ser necessário, mas devido à lei ainda não contemplar seu caráter obrigatório, continuou não sendo acessível para todos; a disciplina de Ensino Religioso se manteve com matrícula facultativa, constituindo disciplina dos horários normais dos estabelecimentos de 1º e 2º graus; o ensino profissional passou a ser obrigatório para o 1º e 2º graus, e “essa medida tornou compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a área de Ciências Humanas (FONSECA, 1993, p. 22); o Parecer nº 853/71 fixava um núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos do ensino de 1º e 2º graus, então, a História, a Geografia e a Organização Social e Política do Brasil passaram a fazer parte da nomenclatura Estudos Sociais, e “começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social” (FONSECA, 1993, p. 27). Houve resistências e mobilizações acerca destas resoluções, em relação ao projeto de profissionalização compulsória, Fonseca afirma:

[...] os educadores apontam como elemento dificultador da concretização da proposta o fato de as escolas não terem condições mínimas para promover a habilitação profissional. Não havia infraestrutura física, recursos humanos preparados e recursos financeiros disponíveis para suprir estas necessidades. Assim, as escolas públicas

³⁵ Art. 5º - É criada, no Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

§ 1º - A CNMC será integrada por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas delicadas à causa da Educação Moral e Cívica.

passam a ministrar, em condições precárias um ensino de baixo nível técnico, e as escolas privadas voltam-se predominantemente para cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais, tais como: Contabilidade, Magistério do 1º grau e Secretariado. Esses cursos noturnos atendiam basicamente alunos da classe trabalhadora. A rede privada, em decorrência das deficiências e do dismantelamento progressivo do ensino de 2º grau público, expande suas atividades para os cursos preparatórios para o vestibular, cada vez mais disputado especialmente pelos jovens das classes média e alta. (1993, p. 23).

A obrigatoriedade dos Estudos Sociais dentro deste contexto ditatorial mobilizou o surgimento de movimentos na educação que buscavam romper com as leis educacionais impostas, mas, esta resistência foi ampliada somente “à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a História e a Geografia iam perdendo sua autonomia como Ciências e as próprias universidades viam seus interesses e sua muito relativa autonomia totalmente ameaçados” (FONSECA, 1993, p. 29). Destacam-se trechos de um manifesto apresentado pela Associação Nacional de História (ANPUH), no qual confirma-se a análise de Fonseca, que movimentos mais contundentes de mobilizações para manter as licenciaturas em História nas universidades e, reincorporar a disciplina de História nos currículos escolares, ocorreram de forma tardia.

ESTUDOS SOCIAIS: NOVA OFENSIVA

Durante o último ENCONTRO do Núcleo Regional da ANPUH, realizado nos dias 1 a 5 de setembro passados, chegou ao conhecimento da Associação a existência de uma nova ofensiva do governo, através do Conselho Federal de Educação, contra os cursos de História e Geografia. Trata-se de um projeto de resolução, acompanhado de parecer do conselheiro Paulo Nathanael, que fixa o currículo mínimo de Estudos Sociais e, ao mesmo tempo extingue definitivamente os cursos de História e Geografia, reduzindo-os a meras ‘habilitações’ no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais, equiparadas a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Tal medida estende-se a todo território nacional, e sua entrada em vigor está prevista, segundo o mesmo projeto, para 1981.

Em vista do fracasso da imposição de Estudos Sociais pela via da reformulação do ensino de 1º e 2º graus - especialmente se pensarmos o caso de São Paulo - trata-se agora de atacar diretamente o ensino superior, que se destacara como o principal foco de resistência à descaracterização do conteúdo crítico e científico destas áreas do conhecimento. Pretende-se suprimir radicalmente os cursos de História e Geografia. Até este momento foi possível estabelecer uma forma ilusória de convivência entre a implantação de Estudos Sociais e a persistência de cursos superiores de História e Geografia que resguardavam seu caráter científico. Iludidos, ainda que com nosso espaço reduzido, despreocupamo-nos desta questão a partir de 1976, quando obtivemos vitórias parciais após anos de intensa mobilização dos profissionais das áreas [...].

Diante desta grave ameaça não podemos permanecer de braços cruzados. É fundamental, para viabilizar nossa resistência – que já começa atrasada – um esforço redobrado de mobilização. A ANPUH deu início a uma ampla campanha de esclarecimento da opinião pública conjuntamente com a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), para organizar os profissionais das áreas contra esta grave tentativa de destruir campos de conhecimentos científicos, de interferir na universidade brasileira, a quem caberia decidir sobre a natureza de sua produção científica e sobre os profissionais que deve formar [...].

Como etapa inicial estamos fazendo contatos com a imprensa, para denunciar o problema, com parlamentares que possam expressar a nossa posição através das câmaras legislativas, com associações científicas e de classe, entidades estudantis e outras que possam a vir engrossar a nossa luta. Essa luta só poderá vir a ter êxito se for respaldada por uma ampla mobilização e participação do conjunto dos profissionais de História e Geografia, organizados em seus locais de trabalho. Ressaltamos que esta luta não interessa apenas aos profissionais de História e Geografia, não se trata para nós, somente garantir o nosso já reduzido mercado de trabalho. Tal projeto, na medida em que atinge a natureza e a qualidade do ensino, suprimindo a possibilidade de exercício crítico sobre a realidade e, portanto, a capacidade de aprendê-la, para agir sobre ela conscientemente, envolve e interessa a todos os setores da sociedade, responsável pela opção educacional. (BOLETIM INFORMATIVO, 1, SET. 1980, ANPUH – NÚCLEO REGIONAL – SP).

A permanência dos militares no poder intensificou a luta pela redemocratização, e após quase duas décadas sem eleições diretas para governadores no Brasil, o ano de 1982 foi significativo, pois ocorreram as eleições diretas para governadores e conjuntamente a essa conquista política ocorreram as reformulações curriculares do ensino de História, em grande parte dos estados brasileiros.

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 13).

O ensino de História no Brasil passou por variados desafios ao longo da sua trajetória histórica, e o período da Ditadura Militar foi impactante, pois ela foi ocultada como disciplina independente, sendo necessária uma forte oposição e processos de lutas para estabelecer novamente a História como disciplina autônoma na cultura escolar, durante e pós-Ditadura Militar. Com o fim da Ditadura militar, gradativamente, a disciplina voltou a ser reincorporada nos currículos escolares, e junto à redemocratização veio a liberdade, o compromisso, e a responsabilidade de enfrentar novamente os rumos do processo de ensino da disciplina, que continuavam sendo desafiantes a historiadores e professores. Segundo Schmidt, “pode se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o fim da década de 1990, ocorreu um confronto de propostas que buscavam novos referenciais para o ensino de História” (2017, p. 45). Conjuntamente às necessidades específicas da disciplina de História, estas décadas são marcadas também por continuidade de lutas pela democratização da educação brasileira. Contemporânea ao período, na condição de professora e pesquisadora de História, Nadai afirma:

Todos nós sabemos que entre os vários desafios que a escola vem enfrentando, um reside exatamente em criar condições – institucionais ou não – que possam garantir a permanência dos alunos em seu interior, pelo menos durante os oito anos de escolarização obrigatória. As taxas de evasão e de repetência não deixam margem de dúvidas quanto a essa necessidade! Se, de um lado, nós sabemos que as razões do fracasso escolar não se restringem à escola, de outro, pode-se perguntar se a prática pedagógica cotidiana tem se dado no sentido de captar os interesses da maioria da população e, desta forma, reforçar a luta pela permanência dos alunos que adentraram pela escola. Em outros termos, o modelo pedagógico que alimenta o conteúdo do ensino tem sido operacionalizado no sentido de atender às amplas significações desta população[...]. (1986, p.100).

Esse questionamento de Nadai, dentro de uma abordagem educacional geral, também representava as inquietações de historiadores e professores de História dispostos a superar as antigas estruturas da historiografia positivista, e do ensino tradicional. Assim, movimentos da historiografia internacional como a corrente historiográfica francesa Nova História da escola dos Annales, e a corrente historiográfica da Nova Esquerda Inglesa, vinham ao encontro da necessidade de uma reformulação da historiografia brasileira, e do ensino de História no Brasil. Autores como Jacques Le Goff e Pierre Nora, da Nova História, Edward Thompson e Eric Hobsbawm da Nova Esquerda Inglesa, e Michel de Certeau, da Nova História Cultural, encontraram amplo espaço de debates e pesquisas nas universidades brasileiras, nas quais as novas perspectivas historiográficas vinham ao encontro das necessidades apontadas para a reformulação do ensino de História, com pretensões de substituir a história linear, positivista, factual, heroica e acrítica por outra mais dinâmica, plural, participativa, e crítica, assim, gradativamente essas influências historiográficas foram contribuindo para mudanças na cultura escolar.

Fonseca (1993), com base em análises curriculares dos estados de São Paulo e Minas Gerais que estavam ocorrendo em consonância com as influências historiográficas citadas nas universidades brasileiras na década de 1980, constatou:

- 1- há uma ampliação do campo da História ensinada através da busca de temáticas novas, da pluralização das fontes utilizadas. Apesar do livro didático continuar hegemônico, os professores têm incorporado um diversificado número de materiais e problemas [...]
- 2- a multiplicidade de leituras e concepções historiográficas presentes na bibliografia acadêmica tem sido mais incorporada ao ensino de História, através dos livros paradidáticos e materiais de ampla divulgação. A História única e globalizante que privilegia os vieses heróicos e os mitos nacionais passa a ser combatida, especialmente após as novas propostas curriculares, em favor de uma prática de ensino que enfatiza a história como uma construção;
- 3- tende a ocorrer um redimensionamento nas relações passado/presente na História ensinada. O estudo de História a partir das problemáticas do presente como forma de regatar o passado e o próprio sentido da história é hoje objeto de discussão de professores e alunos em diferentes realidades;

4- a utilização e incorporação de diferentes linguagens, sobretudo dos meios de comunicação como TV e grande imprensa, é crescentemente assumida como uma necessidade da aprendizagem histórica [...] os alunos e professores estão mergulhados num nível de informação de elevadas proporções, tornando imprescindível, no trabalho cotidiano de sala de aula, a discussão e interpretação dos acontecimentos/notícias e, sobretudo, do significado da indústria cultural na sociedade;

5- o trabalho interdisciplinar tendo a História como principal elo de ligação ganha novas dimensões [...]

6- observa-se tentativas de romper com a reprodução de uma única História, através de um trabalho voltado para a investigação criticando a tradicional forma de “pesquisa” na escola, identificada como cópias de livros. **O trabalho voltado para a produção de conhecimento histórico, para o debate e o desenvolvimento da criticidade, tem-se tornado um desafio para professores e alunos que tentam se colocar como sujeitos do processo de ensino numa realidade educacional precária e às vezes desesperançosa.** (p. 156, grifo nosso).

Os novos encaminhamentos para o ensino de História, apontados pela autora, são ampliados e concretizados teoricamente nos direcionamentos estabelecidos pelos PCNS³⁶; pela LDB de 1996³⁷; pela Lei 11.645/08³⁸. Estes, **asseguraram resoluções provenientes** das lutas intelectuais do Manifesto dos Pioneiros; do escolanovismo; das políticas de inclusão; dos pesquisadores de História e da Educação; dos professores que lutaram por uma educação mais incluyente; dos professores que lutaram por aulas de História significativas. Ainda que essas leis estejam sujeitas a críticas, elas também devem ser observadas como resultado de movimentos por parte daqueles que, dentro das possibilidades do seu tempo, lutaram por um sistema educacional inclusivo, e no que se refere à disciplina de História, uma longa trajetória de lutas por teorias e metodologias que pudessem ser significativas aos alunos. Logo, ter consciência histórica a respeito da história do ensino de História no Brasil permite reconhecer o notável avanço das últimas décadas no aprimoramento de seu ensino, jornada essa que continua sendo desafiante, mediante novas demandas neste início do século XXI.

Infelizmente, a disciplina de História se encontra em um contexto de vulnerabilidade com a Lei 13.415/17³⁹. Essa lei, ainda enquanto Medida Provisória 746/16, despertou lutas⁴⁰ e

³⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais: diretrizes elaboradas pelo Governo Federal na década de 1990, com o objetivo principal de orientar educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. No que tange à disciplina de História, as orientações romperam com as diretrizes do ensino tradicional.

³⁷ A LEI 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 substituiu a LDB de 1971.

³⁸ Por força de lei, passou a ser obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas.

³⁹ SILVA, Monica. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, p. 01-15, 2018. A autora coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

⁴⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane (org.) #OcupaPR 2016: Memórias de jovens Estudantes. Curitiba: Wa editores, 2016. No dia 15 de dezembro de 2016, o LAPEDUH – UFPR fez o lançamento do livro #OcupaPR 2016: Memórias de Jovens estudantes. A proposta do livro foi homenagear os estudantes que resistiram e debateram a Medida Provisória 746/16.

críticas por estarem alinhadas a reformulações propostas pelo Estado com objetivo de atender as demandas neoliberais.

Movimentamos então, um questionamento: por quais caminhos ressignificar o ensino de História nesta terceira década do século XXI⁴¹?

A disciplina de História adentra esta terceira década do século XXI tendo como realidade os interesses conservadores e neoliberais combatendo a disciplina; resquícios ainda presentes na cultura escolar, do ensino tradicional de História; contexto cultural de negacionismo científico e fake news; interesses políticos alinhados aos interesses neoliberais e conservadores diminuindo a importância da disciplina na cultura escolar; mas, essa difícil realidade do presente não tem impedido professores pesquisadores de desenvolverem estudos e pesquisas em busca de possibilidades teóricas que direcionem caminhos para ressignificar o ensino e a aprendizagem em História, como Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt que apresenta um caminho teórico metodológico para seu ensino, fundamentado na própria ciência da História.

Porém, enunciar novas perspectivas de ensino e aprendizagem para o professor é sempre desafiador, por isso destacamos a importância deste capítulo, no qual conhecer a historicidade da disciplina dimensiona a importância tanto de lutar, como de ressignificar o ensino de História contemporaneamente. Assim, o próximo capítulo tem como objetivo esperar e inspirar os professores de História pelo campo de pesquisa da Educação Histórica. No Brasil, as pesquisas neste campo, coordenadas por Schmidt, permitiram à autora construir a Didática Reconstitutivista da História.

⁴¹ Neste capítulo foi feita uma escolha intencional de resgatar a historicidade da disciplina de História com foco no passado mais longínquo. As temáticas sobre a educação que contemplam o século XXI, como a criação da BNCC: Base Nacional Comum Curricular, e seus debates; a criação do CREP: Currículo da Rede Estadual paranaense, e seus debates, não foram explanadas, por reconhecermos que os professores estão vivenciando essas mudanças, participando destes debates relacionados à BNCC em nível Federal e do CREP em nível Estadual.

3 UM CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA CULTURA ESCOLAR

Não há forma alguma de vida humana na qual uma relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes. Sempre e por toda parte os homens necessitam referir-se ao passado, a fim de entender seu presente, de esperar seu futuro e de poder planejá-lo. (RÜSEN, 2016, p. 37).

O capítulo anterior apresentou aspectos da trajetória do ensino de História na intenção de despertar e ampliar a consciência histórica dos professores sobre a disciplina e seu ensino na historicidade educacional do Brasil, demarcada por disputas, lutas, e ensejo por renovação. Interpretamos esses caminhos pela busca de renovação da disciplina de História como **lutas de ressignificação**, pois cada período histórico apresentado foi demarcado por necessidades específicas de encontrar caminhos mais adequados para significar os propósitos da História na cultura escolar.

A historicidade da disciplina de História tem sido demarcada por diversos interesses, como, religiosos, conservadores, políticos, neoliberais, desta forma, os processos de adaptação, de resistência, de lutas, de buscar uma ressignificação à disciplina e ao ensino, acabaram se integrando à essência de ser professor de História, ou seja, nossa historicidade enuncia que mais importante do que já saber ser professor de História, é nunca perder a capacidade de reaprender a ser.

Pesquisas de Schmidt⁴², feitas especificamente a partir de manuais didáticos de História, demonstraram a presença da preocupação de diversos autores, de várias temporalidades, a busca de caminhos que apresentassem orientações metodológicas mais renovadas às aulas de História, evidenciando, assim, uma resistência destes autores aos interesses externos à disciplina. A autora expressa em sua obra, por suas próprias palavras, a importância destas pesquisas.

Ao ler e analisar os manuais dos diferentes autores, nunca me senti uma estranha ou “outsider”. Pelo contrário, parece sempre ser um compartilhamento entre pares, entre os que lutaram e buscaram caminhos e alternativas para que o conhecimento histórico escolar cumpra seu desiderato. Ter tido a oportunidade de conhecer e dialogar com os

⁴² O livro *Aprender a Ensinar: Contribuições de manuais destinados a professores*, pode ser entendido como parte da sistematização do pensamento da autora, aliado à sua trajetória de historiadora em torno do desafio de se investigar o tema da formação dos professores, história do ensino de História, seus métodos e objetivos e a aprendizagem histórica, formando um quadro investigativo de discussões epistemológicas e metodológicas dos “códigos visíveis” como os *Manuais de Didática da História*, para o entendimento de como se configurou este campo no Brasil.

companheiros destas inquietações e lutas, fez e faz parte da minha formação como historiadora e contribui para o desempenho de opções de vida e trabalho. O último texto apresentado neste livro é elucidativo de um momento em que meu percurso como historiadora que ensina e pesquisa o ensino de História foi, paralelamente, tecendo um caminho diferenciado, acompanhada que fui, de uma inquietação acerca da aprendizagem histórica e seu sentido. (2017, p. 12).

É por intermédio da autora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e pelas pesquisas por ela desenvolvidas que trilhamos a busca por uma resposta: por quais caminhos ressignificar o ensino de História nesta terceira década do século XXI?

Schmidt, na obra *Didática Construtivista da História*, expõe o resultado de uma vida de pesquisas acadêmicas, centrada em projetos e sonhos em defesa de um ensino de História “fundamentado na aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da cognição propriamente histórica, constituída na e pela especificidade própria da ciência da História” (2020, p. 18).

Esta obra, *Didática Construtivista da História*, tem sua trajetória demarcada pelo campo de pesquisa denominado Educação Histórica, então, a intenção é apresentarmos neste capítulo que inspirações esse campo de pesquisa pode proporcionar aos professores de História.

3.1 DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: CAMINHOS PRECEDENTES

Didática Construtivista da História (SCHMIDT, 2020) é uma proposta teórica e metodológica que pode ser aplicada e pesquisada nas aulas de História na cultura escolar, mas, antes de a explorarmos de forma mais concreta, serão apresentados os caminhos que a precederam.

A proposta da Didática Construtivista da História tem seu caminho teórico embasado na Educação Histórica, na qual estudos e pesquisas acadêmicas estão sendo desenvolvidos sob responsabilidade de Schmidt no programa de Pós-Graduação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, onde há um grupo de pesquisa vinculado desde 2003, o LAPEDUH, Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, considerado referência mundial em pesquisas acadêmicas neste segmento. Sua trajetória é marcada pela revista online REDUH⁴³, Revista em Educação Histórica; pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado alinhadas com a Educação Histórica; participação em eventos nacionais e internacionais; publicações de artigos e livros; tendo como principal objetivo compartilhar e integrar esses debates acadêmicos, principalmente com professores e alunos em processo de formação dos cursos de História e Pedagogia.

⁴³ Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

O campo de pesquisa da Educação Histórica que vem sendo investigado no grupo LAPEDUH, tem sua origem marcada na Inglaterra. Na década de 1960 ocorreu uma reestruturação curricular fazendo com que a História passasse a ser apresentada como disciplina optativa, deste contexto originaram-se preocupações entre professores e pesquisadores com os desígnios da disciplina de História na cultura escolar inglesa. Esta crise curricular despertou a necessidade de se compreender como os alunos se relacionavam com a História, e como esta poderia ser significativa aos alunos, então, foi dessa crise curricular que se originou o campo de pesquisa da Educação Histórica⁴⁴ que, no decorrer das décadas, foi ganhando cada vez mais significância não só na Inglaterra, mas no Reino Unido, entre outros países europeus; e também em países da América, como Estados Unidos e Brasil. Esse campo de pesquisa se estruturou em investigações com preocupações centradas no processo de ensino e aprendizagem em História, e foi ganhando arcabouço teórico e metodológico de variados autores no decorrer do seu desenvolvimento, como as significativas contribuições do alemão Jörn Rüsen com suas pesquisas fundamentadas e centradas na Didática da História.

As pesquisas da Educação Histórica se distinguem dos demais campos de pesquisas de ensino e aprendizagem em História porque “do ponto de vista teórico, o campo da Educação Histórica sugere a opção e adesão aos fundamentos teóricos e filosóficos da ciência da História como referenciais para reflexões, investigações e debates” (SCHMIDT; URBAN; 2018, p. 10). A formação do professor de História contempla o conhecimento sobre a ciência da História, ou seja, os métodos que os historiadores usam para construir e validar suas pesquisas guiadas pela teoria da História, assim, o professor da disciplina compreende o que guia seus pensamentos ao analisar a História, logo, o pensar historicamente passa pela natureza de sua ciência, então, se trata de construir caminhos metodológicos que possibilitem também aos alunos conseguirem pensar historicamente, guiados pela cognição própria da História.

Uma pesquisa de Urban (2011), tendo como fontes, professores, legislação e relatórios referentes ao curso de formação de professores; ementas e programas dos cursos de formação dos professores; e manuais voltados à formação de professores, buscou investigar e trazer para o debate os caminhos da **Didática da História** na historicidade brasileira, sendo uma das primeiras pesquisas do grupo LAPEDUH a apresentar os propósitos da Educação Histórica no Brasil, por uma construção de uma didática específica à História. Nesta pesquisa apresentou

⁴⁴ O artigo Educação Histórica: uma tradição construída apresenta o surgimento e desenvolvimento da Educação histórica em vários países, incluindo o Brasil. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/riah/index>. Acesso em 20 fev. 2020.

autores que vêm sistematizando nas últimas décadas investigações e pesquisas que discutem a natureza da aprendizagem histórica, entre estes, a autora brasileira já apresentada, Schmidt; Pagès, na Espanha; e Isabel Barca, em Portugal.

A existência de grupos de investigação, constituídos no Brasil e em outros países, evidencia esse debate. Para exemplificar tais proposições, citam-se a existência, no Brasil, do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; na Espanha, do grupo de Dighes – Didática da Geografia e da História e outras Ciências Sociais – Da Universidade de Barcelona; em Portugal, das pesquisas sobre cognição e aprendizagem em História e Ciências Sociais e Consciência Histórica: teoria e práticas do Departamento de Metodologias da Educação do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Braga. Esses são alguns dos grupos de pesquisa que, atualmente, vêm suscitando debates e investigações sobre o ensino de História, tomando como referência de investigação a epistemologia da História. (URBAN, 2011, p. 29).

A pesquisa evidenciou a carência de discussões na primeira década deste século XXI que pudessem tornar a “especificidade da História como referencial teórico fundamental para a relação ensino/aprendizagem, nos cursos de formação de professores” (p. 183); sinalizou a importância de construir caminhos que permitam divulgar novas possibilidades ao ensino/aprendizagem em História; constatou a “pedagogização” do ensino de História, no entanto, a autora não apresenta a constatação de forma pejorativa, mas como indício de uma “ausência de discussões que tenha a epistemologia da História como referência” (p. 192).

[...] Trata-se de discussões que tomem a epistemologia da História como referência para a aprendizagem, em uma perspectiva que valorize e, ao mesmo tempo, leve em conta a forma pela qual os alunos aprendem, rompendo com uma relação ensino/aprendizagem pautada em uma racionalidade linear que trata, muitas vezes, a aprendizagem como resultado de bons métodos e boas técnicas de ensino. (URBAN, 2011, p. 193).

Esta pesquisa ressaltou a necessidade urgente de debates e pesquisas da natureza do campo de pesquisa da Educação histórica no Brasil.

O maior mérito das pesquisas em Educação Histórica é a investigação de caminhos metodológicos onde a aprendizagem histórica dos alunos possa ocorrer de forma significativa e guiada pela própria ciência de referência, ou seja, pela epistemologia da História.

Essa reflexão de Oliveira (2018, p. 7),⁴⁵ “em períodos de crise, golpes e discursos violentos, procurar uma relação mais adequada dos seres humanos com os conhecimentos históricos é uma tarefa necessária” é significativa para compreendermos porque a Educação

⁴⁵ Citação no prefácio do livro: *Pensamento Histórico e Consciência Histórica: Teoria e Prática*. BARCA, Isabel. Org. Thiago Augusto Divardim de Oliveira. Curitiba: W.A Editores, 2018.

Histórica ganhou espaço, significância e caminhos próprios de pesquisa em variados países, como possibilidade de ressignificar o ensino de História, incluindo o Brasil.

Propriamente no Brasil, a disciplina já foi significada aos interesses da religiosidade cristã; já foi significada aos interesses do Estado em formar um determinado tipo de cidadão; já foi significada aos interesses de formar um cidadão passivo; mas em meio a essas significações nunca faltou os que se opuseram, os que lutaram, os que sonharam com novas possibilidades ao ensino de História na cultura escolar, e em cada época, e dentro das possibilidades possíveis houve resistência a estes interesses impostos à disciplina. Mas, mesmo quando se buscaram novos caminhos para significar a disciplina de História, sua didática condutora era a mesma usada em outras disciplinas educacionais, pautada na fundamentação teórica e metodológica da educação, pedagogia e psicologia. Destacamos o longo caminho do ensino tradicional na cultura escolar brasileira, aplicado também na disciplina de História, assim, uma preocupação pujante do grupo LAPEDUH é investigar caminhos que permitam a ela se emancipar, demarcando um ensino e uma aprendizagem na disciplina, fundamentados no próprio campo da História, logo, os pressupostos teóricos da educação, da pedagogia, e da psicologia podendo ser interpretados como colaborativos, mas não como referência principal para a aprendizagem em História.

Interpretamos, então, a Didática Reconstitutivista da História, como uma possibilidade teórica e metodológica para se lutar pela disciplina de História contemporaneamente, onde é possível criar um caminho de ressignificação ao seu ensino guiado pela própria ciência de referência, não mais atendendo a interesses externos à disciplina. Um caminho de ressignificação construído pelos próprios professores, privilegiando o mérito das pesquisas acadêmicas pela busca de uma didática ao ensino referenciada na própria epistemologia da disciplina.

Nessa direção, acredita-se que as investigações pautadas nas pesquisas sobre a cognição histórica representam uma contribuição significativa. Assim, crer na possibilidade de (re)construção do conhecimento pautada na aprendizagem que tenha a história como um dos suportes de análise e compreensão dos pressupostos que envolvem “como”, isto é, na construção do conhecimento histórico escolar, e, indubitavelmente, toda essa reflexão precisa passar pelo processo de formação do professor. (URBAN, 2011, p. 193)

Uma didática tendo como principal objetivo a construção de uma aprendizagem histórica significativa e que proporcione autonomia para os alunos pensarem historicamente guiados por uma consciência histórica mais ampla, esse conceito da consciência histórica explorado teoricamente por Rüsen, é a essência da Didática Reconstitutivista da História.

A Didática Reconstitutivista da História se apresenta, então, como um esperar na busca de uma ressignificação ao ensino de História nesta terceira década do século XXI, constituída nos propósitos da ciência da História, tendo como principal objetivo a consciência histórica.

3.2 A DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: UMA DIDÁTICA COM BASES NA EPISTEMOLOGIA DA DISCIPLINA

Ser professor pressupõe escolher caminhos para direcionar o ensino, chamamos esses caminhos de didática, logo, a Didática Reconstitutivista da História é a possibilidade de um caminho teórico metodológico para os professores exercerem uma didática, mas, guiada pela própria ciência da História. Segundo Schmidt, “infelizmente o ensino de história está mais centrado numa aprendizagem da recepção de conteúdos e competências previamente selecionados, e não tem incorporado a tematização da experiência do sujeito que aprende” (2020, p. 78), sendo assim, é por esse motivo que as investigações do campo da Educação Histórica que permitiram a construção da Didática Reconstitutivista da História, se preocupam em investigar e entender como o aluno aprende História, pois ao entender isso, aponta por quais caminhos o professor deve direcionar sua práxis.

Destacamos que a aprendizagem que se perspectiva pela Didática Reconstitutivista da História é aquela em que o aluno compreende os caminhos que trilhou para chegar ao conhecimento histórico; que proporciona ao aluno atribuir sentido ao conhecimento histórico; que possibilita o desenvolvimento da empatia mediante o conhecimento histórico; que amplia sua consciência histórica; e, que permita ao aluno elaborar uma narrativa histórica mais complexa. Tais perspectivas com a aprendizagem, para se tornarem concretas, necessitam fundamentalmente da importantíssima reflexão e ação do professor em sua práxis.

Pela perspectiva da Didática Reconstitutivista da História, o professor de História é visto com todo reconhecimento da intelectualidade de que é portador; como intelectual que compreende e domina sua ciência de referência, logo, capacitado para organizar sua práxis por meio da ciência da História; como um professor pesquisador da própria práxis; como um professor que exerce sua autonomia fundamentada na ciência de referência; como um professor inspirado e motivado pela intenção nobre de aprimorar a aprendizagem histórica do aluno e lhe proporcionar autonomia.

Assim, a Didática Reconstitutivista da História se apresenta como uma didática ao ensino de História referenciada em pesquisas nacionais e internacionais da Educação Histórica

e tem sua estruturação marcada no campo teórico e metodológico da Teoria da História, assim, como forma de melhor apresentar as possibilidades desta teoria metodológica, evidenciaremos os conceitos que a permeiam, na intenção de proporcionar clareza e acolhimento aos professores.

A Didática Reconstitutivista da História se apresenta como uma teoria metodológica para o professor de História ressignificar o ensino de História pela própria ciência de referência.

3.2.1 Consciência histórica

Rüsen defende que o historiador deve nortear seu trabalho buscando construir uma narrativa histórica já constituída de sentido, para o autor, são as carências de orientação do tempo presente que devem determinar o que o historiador deve buscar do passado, com a intenção consciente de perspectivar um futuro.

Não há forma alguma de vida humana na qual uma relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes. Sempre e por toda parte os homens necessitam referir-se ao passado, a fim de entender seu presente, de esperar seu futuro e de poder planejá-lo. (RÜSEN, 2016, p. 37).

Assim, para o autor, “a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo no qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica” (2010, p. 65). Estabelecida esta orientação teórica: são as carências de orientação do tempo presente que devem determinar o que buscar do passado, já com a intenção consciente de perspectivar um futuro, procuraremos estender essa reflexão à práxis do professor na cultura escolar. Entendemos como práxis, aulas de História como resultado de análises e reflexões contínuas por parte do professor, movidas por intenções compromissadas pela busca de possibilidades de conscientização e transformação, logo, enxergamos o professor como um intelectual, amplamente consciente e responsável pelas escolhas que faz no processo de ensino aprendizagem em sala de aula.

Na Didática Reconstitutivista da História, a ampliação da consciência histórica está posta como principal objetivo a ser alcançado nas aulas de História, defendendo uma aprendizagem **para além do estabelecimento do senso crítico.**

[...] Trata-se da adesão ao princípio fundamental da aprendizagem ou cognição histórica situada na própria História para a formulação do método do ensino e de que, nas aulas de História, professores e alunos percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e construindo-a, desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas. Sugere-se assim, um

contraponto ao princípio que a relação pedagógica seja produzida pelo princípio da transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar e anuncia-se a possibilidade da reconstrução do passado, iluminada pelas carências e interesses do presente, individuais e coletivos[...]. (SCHMIDT, 2020, p. 15).

O objetivo é desenvolver uma aprendizagem histórica na qual o aluno, ao conhecer o passado, consiga associar as temporalidades passado, presente, futuro; para esta aprendizagem histórica significativa acontecer tendo como objetivo a consciência histórica, é necessário o professor desenvolver estratégias de aprendizagem em que o aluno compreenda porque está voltando ao passado e aprendendo um determinado conteúdo histórico. Essa compreensão somente será possível se o professor conduzir o processo de ensino, orientado pelas carências do presente, conduzindo esse aluno a fazer análises significativas entre as temporalidades passado, presente, futuro. Se, para Rüsen, há sempre a possibilidade de novos olhares do historiador para a História conforme necessidade do presente, o mesmo se estende ao professor e ao processo de ensino na cultura escolar.

Uma aprendizagem histórica que não tome a superação de certas carências de orientação da vida prática humana no tempo, pode não motivar o interesse cognitivo pelo passado, seja em crianças ou jovens. Porque as carências de orientação no tempo ativam e reclamam o processo de formação do pensamento histórico, fundamentado no entendimento do sentido da mudança temporal, articulando as relações entre presente e passado e perspectivando o futuro, de acordo com os interesses e carências de quem aprende. (SCHMIDT, 2020, p.100).

Nesta perspectiva, o professor, ao escolher uma temática histórica a ser ensinada, deve refletir de que maneira ela pode ganhar verdadeira significância no processo da aprendizagem, e que caminhos serão mais significativos para o aluno estabelecer um conhecimento que possibilite associar a importância de conhecer aquele passado, permitindo análises significativas. Logo, o presente, para o professor, serve como orientação sobre o que buscar do passado, e que conexões escolher para o aluno desenvolver perspectivas de futuro sobre a temática escolhida, de forma que ele se enxergue como um agente histórico, e desenvolva a percepção que nas ações conscientes do presente reside a perspectiva de futuro.

Para a Didática Reconstitutiva da História, a função do conhecimento histórico “é formar a consciência histórica, a partir de elementos desencadeadores de competências de interpretação do pensamento propriamente histórico.” (SCHMIDT, 2020, p. 17).

Paulo Freire é categórico em afirmar que, “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (2020, p. 15). A partir desta reflexão, entendemos que o conceito de consciência histórica aplicado à práxis é um dos caminhos de esperança e significação para a disciplina de História.

3.2.2 Fontes

A formação do professor de História contempla o conhecimento sobre a ciência de referência, ou seja, os métodos que os historiadores usam para construir e validar suas pesquisas guiadas pela teoria da História. Assim, o professor compreende o que guia seus pensamentos ao analisar a História, logo, o pensar historicamente passa pela natureza de sua ciência. Ensinar, se trata então, de construir caminhos metodológicos que possibilitem também aos alunos conseguirem pensar historicamente, guiados pela cognição própria da História.

Se faz necessário, o aluno gradativamente compreender as especificidades da disciplina de História; os caminhos percorridos pelos historiadores para construção do conhecimento; as variadas ciências que servem de apoio às investigações históricas, como a arqueologia, a paleontologia, a biologia, como exemplo.

A importância do uso das fontes tanto deve estar presente na apresentação da epistemologia da disciplina para os alunos, como também no cotidiano das aulas, de forma que o aluno compreenda que a análise das fontes é imprescindível no trabalho do historiador, e que este também pode explorar o conhecimento histórico por meio destas. A presença de aulas que contemplem a exploração de fontes históricas ao longo do ano letivo traz abertura para o professor explorar temas latentes na sociedade, como as *fake news* e o negacionismo histórico.

[...] O que é fonte depende, pura e simplesmente, do que eu quero saber. E o que eu quero saber depende, por sua vez, de minhas perguntas. Reguladas metodicamente, as perguntas se tornam problematizações explicitadas. Sua plausibilidade pode ser controlada de dupla maneira: de um lado, pela ciência de orientação do presente e, de outro, pelo acervo de saber acumulado[...]. (RÜSEN, 2016, p.175).

O professor, ao utilizar as aulas de História para trazer o debate sobre *fake news* e o negacionismo histórico estará usando a epistemologia da disciplina com o propósito nobre de colaborar para a formação de alunos mais questionadores e racionais.

Consideramos importante o levantamento de algumas reflexões, como, em que medida o aluno interpreta o mundo pela sua autonomia, tendo como base as ciências, a racionalidade, ou a lógica? Estamos aproveitando em grau máximo as conquistas de uma educação laica e reflexiva? Tais reflexões, associadas à realidade da presença constante de *fake news* e o negacionismo histórico no contexto cultural atual, corroboram com a importância e responsabilidade dos fundamentos epistemológicos da História serem trabalhados pelo professor na perspectiva da formação de alunos, para que estes possam interpretar o mundo pela sua autonomia, tendo como base as ciências, a racionalidade, a lógica.

[...] Mesmo que, cada época possa aparecer, aos contemporâneos, como catastrófica e terrível, a relevância da História é poder mostrar que, pelo conhecimento sistemático e metódico do presente à luz do passado, **a esperança não pode ser desmerecida. Falar em conhecimento sistemático e metódico é falar da importância da escolarização e da presença do conhecimento científico na escola.** Não qualquer conhecimento, mas aquele que é portador de sentidos, capaz de preparar o futuro e formar jovens e crianças que possam afrontar as situações originais, imprevistas e imprevisíveis de suas vidas. (SCHMIDT, 2020, p. 13-14, grifo nosso).

O uso das fontes históricas, o quanto são imprescindíveis para alunos compreenderem os caminhos percorridos para a reconstrução do passado, é um debate já posto, e merecedor de contínuas reflexões por parte do professor.

O professor deve entusiasmar seus alunos a olharem para o livro didático, os livros históricos, as pesquisas com referências bibliográficas obtidas por meio da internet, como resultado de muito trabalho de pesquisa por parte de historiadores, evidenciando que estes precisam justificar seus métodos de pesquisa e fontes para a reconstrução do passado pesquisado. Se desejamos afirmar que estamos ensinando História, “é crucial que alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal” (LEE, 2008apud SCHMIDT, 2020, p.82).

É necessário explorar todas as possibilidades didáticas do uso das fontes nas aulas de História, ensinar, orientar os alunos a interpretá-las, elaborar perguntas, pois “quando uma pergunta se transforma numa força propulsora da aprendizagem e os alunos se concentram em respondê-la, as informações que estão à sua disposição adquirem novos significados” (BERTOLONI; MIRANDA; SANTOS, 2020, p.78). Despertar pelo uso das fontes a empatia, emoções; estimular a construção da narrativa histórica por meio do uso das fontes, logo, o trabalho com as fontes em sala de aula, “é, hoje, uma necessidade, se o objetivo é superar um ensino tradicional de história. O documento é a própria ferramenta do professor se ele quer estimular a reflexão e fazer com que seus alunos percorram os caminhos da produção do conhecimento histórico” [...] (SCHMIDT, 1997 apud SCHMIDT, 2020, p.28).

Alguns princípios podem ser orientadores para o desenvolvimento do pensamento histórico a partir do trabalho com as fontes, tais como:

1. Indagar a origem da fonte, verificando sobre seus autores e suas perspectivas, realizando perguntas do tipo – quem produziu o documento, quais eram as intenções do autor ou autores, as intenções afetaram o conteúdo do documento, como? Há indícios de outras autorias ou vozes presentes na fonte, quais?
2. Contextualização do documento em seu tempo e lugar de produção, perguntando questões quando e onde foi produzido o documento, o que estava acontecendo naquele contexto, o contexto pode ter afetado o documento, como?
3. Confirmação e comparação com outras fontes, perguntando se a informação contida no documento é semelhante ou contraditória a de outras fontes e buscando indagar o porquê. (BERTOLONI; MIRANDA; SANTOS, 2020, p.81-82).

Trabalhar com as fontes históricas impõe desafios ao professor, pois somente a intenção dele com a práxis pode determinar se o uso delas será explorado em sala de aula anterior ou posterior aos conhecimentos prévios da temática escolhida; sobre os critérios para seleção das fontes; sobre os direcionamentos metodológicos; assim, a intenção do professor com a práxis é imprescindível. Quando o aluno compreende a importância das fontes para aprender História, ele está entendendo a natureza da própria História, e para que isso ocorra é necessária a intervenção consciente do professor.

Trazer para a práxis a constância da dinâmica do uso de fontes, com certeza é a melhor maneira de o professor de História contribuir no combate da propagação de *fake news* e negacionismos científicos, é um esperar prático do uso da epistemologia da disciplina de História em favor da formação de alunos com autonomia, que possam estender o uso do pensamento histórico, para interpretar também o mundo do qual fazem parte.

3.3 DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A TEORIA FREIRIANA⁴⁶

3.3.1 Humanismo

Apresentamos uma citação de Paulo Freire, da obra *Pedagogia da Autonomia*, digna do reconhecimento da humildade deste autor, que convida o leitor a significar, ressignificar sua obra, logo, interpretamos essa citação como um convite aberto que permite conduzirmos e significarmos este capítulo a partir da sua escrita. Definimos Freire como um intelectual humilde, que escreveu sem a pretensão da verdade absoluta, mas acreditando estar contribuindo para a Educação Brasileira, é imensurável prever quantas significações ainda serão feitas dos seus textos, e com sua permissão.

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno do que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática **e aos quais espero que o leitor crítico acrescente**

⁴⁶ Paulo Freire é uma referência muito utilizada da autora Schmidt, já Freire e Rüsen são autores que não dialogam diretamente, mas aqui, tomei o convite de Freire “de uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa” (2005, p.20), por considerar relevante aproximar as teorias de forma dialógica, por acreditar que a consciência histórica defendida por Rüsen em diálogo com o discurso de Freire, que devemos viver a História como tempo de possibilidade e não de determinação, é uma forma de intervenção no mundo; por acreditar que a utopia é o que movimenta o professor de História, que sustenta o idealismo mediante as adversidades na cultura escolar, das arbitrariedades impostas pelo sistema, utopia essa, necessária para nos movimentar, nos impulsionar, nos encorajar, e gerar ação na práxis, no mundo.

alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. (FREIRE, 2005, p. 13, grifo nosso).

É neste convite aberto de Paulo Freire “de uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa” (2005, p.20), que destacamos alguns apontamentos sobre esta terceira década do século XXI: convivemos com a banalização do sofrimento humano; das violências; o ritmo acelerado da contemporaneidade permite um mundo onde as desumanidades podem ocorrer sem provocar a necessária indignação. Então, qual o papel do professor, da disciplina de História, mediante essa realidade? Como desenvolver alunos com autonomia ética? Como despertar o humanismo nos alunos em perspectiva sincrônica e diacrônica? Como ensinar a partir de uma orientação humanística?

O ensino dentro de uma orientação humanística depende integralmente das escolhas e direcionamentos do professor na sua práxis, logo, é válida também uma reflexão, como motivar professores a olharem para um currículo pré-estabelecido e conteudista pelo olhar da autonomia consciente, para ensinar dentro de uma orientação humanística?

[...] **formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas**, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

O meu ponto de vista é dos “condenados da Terra” o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano. [...] **Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício da nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la.** [...] Educadores e educadoras não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] Falo pelo contrário, da ética universal do ser humano, [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que

devemos lutar. **E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivas aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos**, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. [...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] [...] A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? Ou o “desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é **um decisivo não** a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente. (FREIRE, 2005, p. 14-16,18, grifos nossos).

Justificamos essa longa citação, rigorosamente recortada, como necessária. Autores como Freire têm o poder de tocar nossas consciências, motivar nossos propósitos, nos impactar sobre nossa responsabilidade com a práxis, para ele, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2005, p.59).

Essa citação traz em sua gênese o poder de potencializar, encorajar o professor, sobre a importância da autonomia mediante os conteúdos pré-estabelecidos, e compromissado com a ética universal do ser humano. Ensinar dentro de uma orientação humanística depende de uma práxis consciente de todos os professores, mas, com certeza, o professor de História necessita assumir essa responsabilidade que lhe compete, defendida teoricamente por Freire, Rösen e Schmidt.

Em um mundo globalizado no qual a presença do etnocentrismo cultural, social, político, econômico se faz presente, somente a ótica do humanismo pode “fornecer princípios de legitimidade para dominar a natureza e usá-la em prol da sobrevivência humana” (RÜSEN, 2015, p.28).

Em minha argumentação, entendo por humanismo um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana. Suas dimensões empíricas e suas normativas são universais. Ele inclui a unidade da humanidade, bem como sua manifestação de várias formas de vida e as mudanças culturais. Ele temporaliza a humanidade num contexto abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida. [...] Compreende a subjetividade humana como um processo de auto cultivo, de acordo com a dignidade inerente de todos os seres humanos no espaço e no tempo. Portanto, o humanismo tem sempre um forte impacto didático. (RÜSEN, 2015, p. 25).

Schmidt (2020, p.106) enfatiza a importância de desenvolver a empatia histórica, ou seja, “diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo as diferentes perspectivas dos diferentes sujeitos.”

Certamente, esse é um grande desafio aos professores de História, desenvolver uma práxis que permita ao aluno compreender o conteúdo dentro das perspectivas culturais de uma determinada orientação temporal, mas ao mesmo tempo desencadeando reflexões sobre etnocentrismo e desumanidades. Aqui, o conceito de consciência histórica pode ser explorado de forma que o professor consiga alcançar tais objetivos, criando uma práxis na qual o aluno compreenda o porquê da cultura de uma determinada época ter permitido determinados eventos históricos que levaram ao etnocentrismo, à desumanização, pois “a experiência histórica da desumanidade é uma provocação muito importante para os estudantes perceberem a historicidade da mais profunda convicção sobre o valor inerente da condição humana” (RÜSEN, 2015, p.38). Importante, também, estimular o aluno dentro da práxis da aula, analisar as mudanças, as permanências ao longo da história dos eventos históricos de forma diacrônica, permitindo ao aluno pensar de forma mais complexa sobre desumanização e humanização, “a fim de tornar-se consciente do fato de que a ideia de humanidade só pode ser entendida numa perspectiva temporal” (RÜSEN, 2015, p.38) e assim, incentivar questionamentos como: quais escolhas, caminhos, a sociedade pode tomar para contribuir à formação de uma sociedade mais humanista? A práxis ser planejada com tais preocupações contribui para o aluno interpretar os eventos históricos com significação humanística. Ressalta-se a importância do olhar inteligível, reflexivo, humanístico do professor para explorar os conteúdos em sua práxis, pois desenvolver conteúdos na práxis sob a ótica humanista depende da resistência à ideia de que conhecimento pelo conhecimento não é o suficiente, que é necessário dar significação ao que está sendo apresentado aos alunos. Segundo Rüsen:

A aprendizagem histórica, numa compreensão humanista, é um processo de individualização da humanidade na cena da experiência histórica. Este processo deve ser apresentado de tal forma que ele conheça e influencie a autorreferência ou autoconsciência dos aprendizes na relação com os outros, de modo que eles passarão a ser capazes de historiar sua qualidade enquanto seres humanos. Isto deve ser feito espelhando sua auto-experiência, seus desejos, esperanças, expectativas e medos na experiência histórica da variedade das formas de vida e das várias ideias inerentes sobre a humanidade no transcurso do tempo. (2015, p. 35).

Aqui, se faz necessário enfatizar novamente a interpretação sobre a práxis: aulas de História como resultado de análises e reflexões contínuas, movidas por intenções compromissadas pela busca de possibilidades de conscientização e transformação.

Tal definição está alinhada com a visão de Freire, que defende a importância de enxergar a História como uma forma de intervenção no mundo, ou seja, “a História como tempo de possibilidade e não de determinação” (2005, p. 75).

Acreditamos que a utopia é o que movimenta o professor de História, que sustenta o idealismo mediante as adversidades na cultura escolar, das arbitrariedades impostas pelo sistema, utopia essa, necessária para nos movimentar, nos impulsionar, nos encorajar, e gerar ação na práxis.

3.3.2 Esperançar

Rüsen é um dos teóricos estudados na Didática Reconstructivista da História, e para este autor que dialoga com os historiadores, é primordial que a pesquisa histórica ou historiográfica se inicie não como forma de se encaixar ou adaptar-se a regras teóricas somente, ou que uma pesquisa se constitua a partir de interesses puramente pessoais ou quaisquer, dessa forma se produziriam histórias **não válidas**, ou seja, sem conexão com as demandas de interesse da sociedade presente, sem que o conhecimento produzido tivesse significado aos seus interlocutores. A história **válida** então, seria aquela na qual o historiador estabelece seu objeto cognoscível por meio de um olhar cuidadoso a partir do seu presente, buscando observar quais são as carências da vida prática da sociedade, e a partir das carências sinalizadas, buscar um **sentido** de conexão entre o passado e o presente, “esse direcionamento é produzido pela consciência histórica mediante uma representação de continuidade entre ações do passado e as do presente, de forma que se abram perspectivas de futuro (RÜSEN, 2010, p. 81).

“História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a interação com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Na perspectiva de Rüsen, aplicada à cultura escolar, a história **válida** para a práxis, é aquela escolhida pelo professor sob olhar cuidadoso, criterioso, a partir do presente, buscando observar quais são as carências da vida prática da sociedade, e a partir das carências sinalizadas, buscar um **sentido** de conexão entre o passado e o presente, pois “a capacidade de constituir sentido a partir de si mesmo é uma qualidade cultural do ser humano”, assim, “o horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à perspectiva de futuro” (RÜSEN, 2016, p. 219,238-239). Outrossim, é possível interpretar a consciência histórica defendida por

Rüsen, como uma possibilidade de intervenção no mundo, em consonância com as perspectivas de Freire, da História ser tempo de possibilidade e não de determinação, como também o ideal da esperança como impulsionador de ações na vida prática.

Em sua obra, Freire estabelece uma dialética sobre a esperança e a desesperança, na qual, para ele, a “esperança é necessidade ontológica”, um “imperativo existencial e histórico” (2020, p. 14), faz parte da natureza humana, mas defende que a esperança por si só não é suficiente, sugerindo uma certa educação ao ato da esperança, para que esta não se transforme em desesperança. A desesperança seria a esperança que perdeu o rumo, por isso ele é categórico em afirmar que “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (2020, p. 15).

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, uma lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? [...] Seria uma contradição, se inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca, e segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é a negação da esperança. [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 2005, p. 72, 76-77).

A Didática Reconstrutivista da História defende como princípio fundamental ao ensino de História a ampliação da consciência histórica do aluno, por constatar por meio das pesquisas já consolidadas que a teoria, associada à práxis, tem o poder de alcançar esse objetivo nobre: a ampliação da consciência histórica do indivíduo, pois almejar a ampliação da consciência histórica do aluno, é entendê-lo como indivíduo. Na escola, o professor pode utilizar mecanismos variados de avaliação para perceber se o resultado da práxis ampliou a consciência histórica do aluno em determinado conteúdo, mas o resultado mais potente é aquele que não pode ser avaliado, é o uso da consciência histórica do aluno aplicado à vida em sociedade, e é esse idealismo por uma educação que alcance o poder do indivíduo intervir no mundo em que vive, que deve fazer um professor de História se movimentar, se impulsionar, se encorajar, e gerar ações na práxis para alcançar que o indivíduo viva “a História como tempo

de possibilidade e não de determinação” (FREIRE, 2005, p.75). Consideramos que essas sublimes palavras de Freire, representem o professor de História:

Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. (FREIRE, 2005, p.75).

Mediante um currículo que por natureza é conteudista, o professor precisa constituir uma característica de resiliência às arbitrariedades impostas pelo sistema, e autonomia para constituir uma práxis que tenha como finalidade principal alcançar a ampliação da consciência histórica do aluno, do indivíduo. Um professor consciente tem convicção de que não é possível ensinar toda a História, logo, as reflexões apresentadas adquirem relevância mediante tal constatação.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com **o projeto, com o sonho** por que lutamos. (FREIRE, 2020, p. 141, grifo do autor).

A partir das reflexões postas, é impreterivelmente necessário o professor buscar nas carências de orientação do tempo presente que passado trazer para a práxis, de tal forma que permita ao aluno alcançar reflexões relevantes, e detectar por si mesmo a relevância de estudar “aquele passado”. Reside neste ideal de práxis, a intenção nobre que esse passado estudado, dotado de significação, possa despertar perspectivas de futuro no aluno, no indivíduo; a defendida esperança de Freire, para o futuro não ser visto pelo aluno como inexorável, mas sim, passível de ser determinado historicamente pela consciência e ações dos indivíduos.

3.3.3 Curiosidade epistemológica

O que é ensinar História? O que é aprender História? Qual o papel do professor de História? Como tornar a disciplina de História autêntica? Essas são perguntas relevantes pela busca do aprimoramento do ensino e aprendizagem na disciplina de História.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo não ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância”

do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Estimular a pergunta, a reflexão, crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. **O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.** (FREIRE, 2005, p. 85-86, grifo nosso).

O professor de História reconhece **a importância do perguntar** na epistemologia da História, no ensino dela não é diferente, assim como perguntas bem fundamentadas embasam o trabalho de um historiador, o mesmo é válido para o professor, perguntas bem fundamentadas podem embasar reflexões para o desenvolvimento de novas perspectivas à disciplina de História na Cultura escolar.

Para Freire (2005, p. 68), o professor precisa se mover com clareza na sua prática, precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, somente, assim, ele pode tornar-se mais seguro no seu próprio desempenho.

Por sua vez o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer na medida em que se apropria dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que torna o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, **ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar e aprender.** (FREIRE, 2020, p. 112-113, grifo nosso).

A reflexão da citação é de grande relevância aplicada especificamente à disciplina de História, e, em consonância a ela, apresentamos um questionamento: Como desenvolver práxis que estimulem uma curiosidade epistemológica da História nos alunos? É necessário? É relevante? Na perspectiva da Didática Reconstructivista da História, **sim**, pois o princípio teórico metodológico defendido é que professores e alunos **descubram possibilidades** de explorar a disciplina de História guiada pela própria ciência de referência.

Se faz importante o aluno perceber que a disciplina de História tem caminhos de aprendizagem próprios, diferentes das demais. A aprendizagem perspectivada na teoria de Freire está em consonância com a da Didática Reconstructivista da História, uma aprendizagem com vistas ao objetivo nobre do aluno utilizar o conhecimento histórico como orientação para

sua vida prática, ou seja, “a capacidade de aprender não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” [...] (FREIRE, 2005, p. 69).

Em nossa compreensão, os principais pressupostos teóricos freirianos em consonância com a Didática Reconstitutivista da História são: a defesa por um ensino que desenvolva a autonomia do aluno; o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa; o desenvolvimento de uma aprendizagem humanística; o desenvolvimento da curiosidade epistemológica do aluno. No desenvolvimento da curiosidade epistemológica reside a esperança do aluno verdadeiramente significar o que está aprendendo e associar esta aprendizagem a possibilidades de intervir no mundo em que vive, percebendo sua autonomia mediante o conhecimento.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. **É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.** (FREIRE, 2005, p.124, grifo nosso).

Este capítulo teve como propósito instigar o professor a pensar, repensar sua práxis à luz da teoria metodológica da Didática Reconstitutivista da História e o finalizamos referenciando mais um pensamento relevante de Freire, que enxerga nos homens e mulheres seres programados para aprender, para ensinar, para conhecer, para intervir, que deslumbra a prática educativa “como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 2005, p. 145). Essa citação é uma referência ao objetivo do último capítulo, no qual apresentaremos duas matrizes adaptadas aos propósitos das aulas de História pela autora Schmidt, na intenção de estabelecer por meio destas, uma relação dialógica com o professor, como forma de evidenciar que não se trata de apresentar um modelo de aula, mas, que as matrizes podem servir como guia, inspiração sobre os propósitos, particularidades e objetivos das aulas de História. Fazer uso das matrizes para preparação da práxis pressupõe exercer a autonomia docente defendida por Freire.

4 DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE TEÓRICA METODOLÓGICA PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NO ENSINO DE HISTÓRIA

No fim, nós também estaremos mortos, e nossas vidas estarão inertes nesse processo terminado, nossas intenções assimiladas a um acontecimento passado que nunca pretendemos que ocorresse. Podemos apenas esperar que os homens e mulheres do futuro se voltem para nós, afirmem e renovem nossos significados, e tornem nossa história inteligível dentro de seu próprio presente. Somente eles terão o poder de selecionar, entre os muitos significados oferecidos pelo nosso conturbado presente, e transmutar alguma parte de nosso processo em seu progresso.

(THOMPSON, 1981, p. 53).

Neste último capítulo reapresentamos para reflexão as indagações postas no primeiro capítulo: Conhecer a trajetória da disciplina desperta quais reflexões? Estamos valorizando a trajetória da disciplina? O que queremos mudar na disciplina? O que estamos fazendo para contribuir com a disciplina? Estamos comprometidos com as transformações necessárias à disciplina na contemporaneidade? Esperamos que este último capítulo possa continuar contribuindo em suporte teórico e metodológico para reflexão das questões postas.

Este capítulo tem como propósito apresentar possibilidades metodológicas que possam contribuir para um ensino de História mais comprometido com práxis que ampliem a consciência histórica do aluno, do indivíduo, mas, respeitando a intelectualidade e autonomia do professor, também prezada e valorizada dentro da Didática Reconstitutivista da História.

O capítulo apresentará possibilidades de reflexão metodológicas a partir da Didática Reconstitutivista da História, assumindo um propósito de inspirar e continuar instigando reflexões do professor.

4.1 MATRIZES DISCIPLINARES AOS PROPÓSITOS DAS AULAS DE HISTÓRIA

Como já citado, Rüsen é um dos autores da base teórica da Didática Reconstitutivista da História, e este autor elaborou uma concepção de matriz disciplinar aos propósitos da pesquisa histórica, e apresenta por meio desta, fatores essenciais que devem caracterizar a prática do historiador. Autores como Seixas⁴⁷, Lévesque⁴⁸, também produziram matrizes

⁴⁷ Peter Seixas, professor da Universidade Pública do Canadá: Universidade de Colúmbia Britânica; diretor do projeto Pensamento Histórico; fundador do centro de Estudos de Consciência histórica.

⁴⁸ Stéphane Lévesque é Professor Associado de Educação Histórica e Diretor do laboratório Virtual de História na Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa, Canadá.

voltadas a direcionar a prática da pesquisa histórica, e essas serviram de inspiração à autora Schmidt criar matrizes aos propósitos das aulas de História.

Serão apresentadas duas matrizes adaptadas aos propósitos das aulas de História pela autora Schmidt, com o propósito de estabelecer, por intermédio destas, uma relação dialógica com o professor, com intenção de inspirar e instigá-lo, logo, **não se trata de apresentar um modelo de aula**, mas defender que as matrizes possam servir como guia, apoio, inspiração, sobre os objetivos do ensino de História. Destacamos que a Didática Reconstructivista da História é a possibilidade de um caminho teórico metodológico para os professores exercerem uma didática guiada pela própria ciência da História, na qual a aprendizagem que se perspectiva é aquela em que o aluno compreende os caminhos que trilhou para chegar ao conhecimento histórico; que proporciona ao aluno atribuir sentido ao conhecimento histórico; que possibilite o desenvolvimento da empatia mediante o conhecimento histórico; que possibilite reflexões sobre humanização e desumanização; que amplia sua consciência histórica; que permita ao aluno elaborar uma narrativa histórica mais complexa, com o intuito nobre de contribuir para formação de uma sociedade que consiga interpretar e modificar o mundo do qual faz parte. Tais perspectivas com a aprendizagem, para se tornarem concretas, necessitam fundamentalmente da importantíssima reflexão e ação do professor em sua práxis, então, a intenção é que as matrizes apresentadas sirvam de referência para alcançar tais propósitos.

QUADRO 3 - MATRIZ: COMPETÊNCIAS DO PENSAMENTO HISTÓRICO



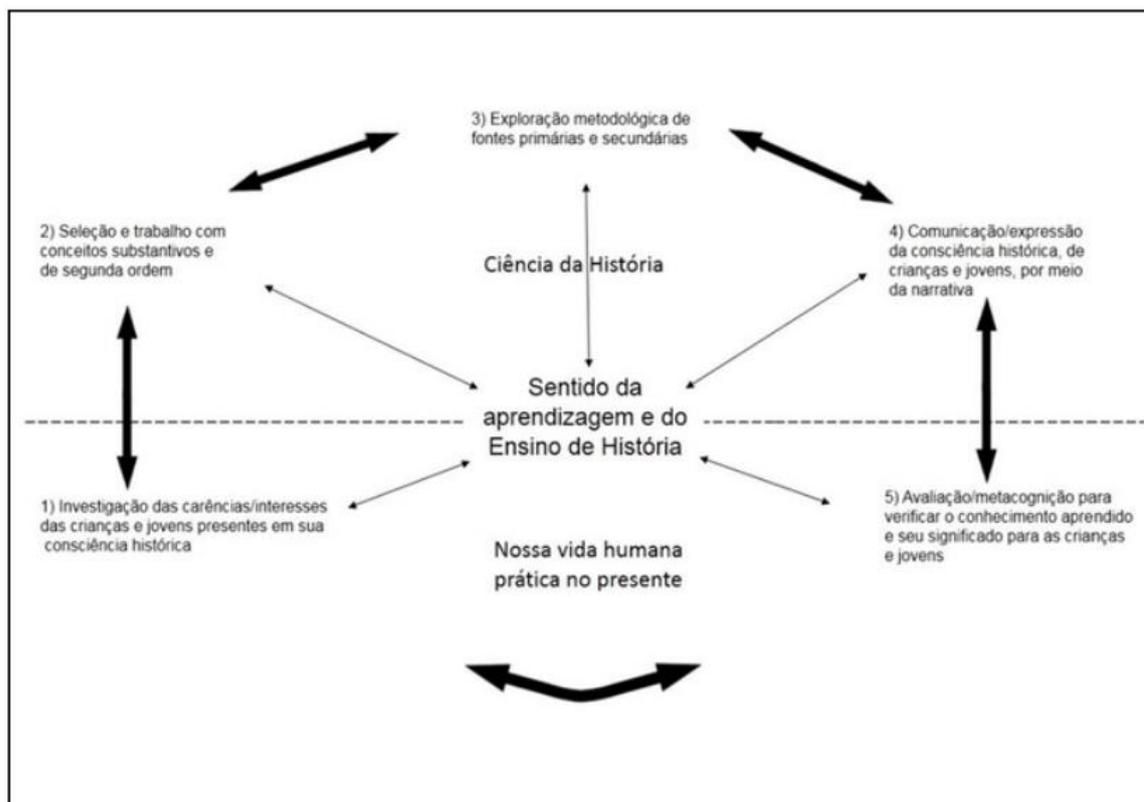
FONTE: Schimidt, 2020, p. 105.

1. **Argumentação:** O desenvolvimento e aprendizagem da argumentação tem como finalidade geral dar voz aos personagens e sujeitos da História, observando-se sempre quem argumenta e para quem. A construção da argumentação está relacionada às perguntas que se faz ao passado, partindo das experiências do próprio passado ou do presente, indo em busca das experiências do passado. A partir das perguntas, buscar elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar porque a História aconteceu de uma forma e não de outra, entrelaçando particularidades com totalidades. A argumentação é importante para dar credibilidade e plausibilidade às ideias e os alunos precisam aprender a construir argumentos e mostrar como os construíram.
2. **Significância:** Aprender a distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial. Saber explicar o que tem a ver com a própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e o contrário.
3. **Evidência:** Adquirir a capacidade de elaborar informações a partir do uso de fontes (vai além de aprender o uso das fontes). As evidências fornecem argumentos para o pensamento pós-narrativo.
4. **Mudança:** Relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos.
5. **Empatia:** Diferenciar os valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo as diferentes perspectivas dos diferentes sujeitos.
6. **Interpretação:** Capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa.
7. **Explicação:** Saber construir relações de causalidades, intercaladas e temporalizadas, de forma descritiva, genética, estrutural, definitiva e/ou pluricausal.
8. **Motivação:** Aprender a inferir e relacionar a história com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos. A partir delas, eleger formas de agir no presente.
9. **Orientação:** Pode ser interna (identidade) e/ou externa (práxis). Aprender os vários níveis de orientação: 1. Da experiência do tempo (antes, depois, mudança, contingência); 2. Da experiência da mudança ocorrida no próprio passado; 3. Das perspectivas utilizadas para interpretar as

experiências do passado (ex. periodizações); 4. Da compreensão perspectivada das mudanças que ocorreram no passado; 5. Do nível de significados atribuídos à mudança temporal (conceito de curso do tempo).

10. **Experiência (Percepção):** O pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (ex: recordações individuais e a facticidade do narrado antes da relação com as fontes). É importante aprender a expandir qualitativamente e quantitativamente as experiências em relação ao passado. (SCHMIDT, 2020, p. 105-106, grifo nosso).

QUADRO 4 - PRIMEIRA MATRIZ DA AULA HISTÓRICA



FONTE: Schimidt, 2020, p. 133.

- 1) Considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é **fundamental investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo de História.**
- 2) Após as crianças e jovens expressarem suas carências e interesses em relação ao novo conteúdo da História, **o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados**, tendo como ponto de partida essas carências temporais de interesses.
- 3) Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, **o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas** – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente.
- 4) Após o(a) professor(a) orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, as crianças e jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes. **Importante ressaltar que a referência às fontes e uso marcadores temporais podem ser considerados importantes indícios de que a narrativa das crianças e jovens tem uma natureza histórica.**
- 5) A avaliação contínua e a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazem com que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação

das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens **tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu.** (SCHMIDT, 2020, p. 134, grifo nosso).

As reflexões postas sobre as **Competências do Pensamento Histórico** da primeira matriz, como o sentido da aprendizagem e do Ensino da segunda matriz da **Aula Histórica**, com certeza são desafiadoras ao professor, mas, um desafio válido dentro da perspectiva da Didática Reconstructivista da História, de que o ensino de História seja visto pelo aluno de forma diferenciada das demais disciplinas, dentro da sua particularidade, que é a aprendizagem referenciada na ciência da História.

Um professor consciente tem convicção de que não é possível ensinar toda a História, logo, essa constatação nos direciona a pensar sobre a importância da autonomia consciente, e que as matrizes apresentadas servem de base orientativa para o professor exercer essa autonomia consciente. O objetivo é o professor estabelecer uma relação ontológica com as matrizes, que estas possam servir como objeto de reflexões contínuas, e possam colaborar para determinar escolhas dentro de critérios epistemológicos da História: que conteúdos selecionar? Por quê? Com quais propósitos? Qual melhor práxis para o aluno pensar historicamente? Como despertar o ímpeto do aluno perguntar para as fontes? Como desenvolver progressivamente uma melhor relação do aluno com a História? Como ampliar a consciência histórica do aluno sobre cada temática? Como estimular que essa consciência histórica transponha a sala de aula, e faça parte das relações do indivíduo em sociedade? Mas, fato que a autonomia pode ser tanto libertadora quanto assustadora, logo, o uso das matrizes corrobora para a escolha de caminhos metodológicos ao encontro das questões postas, permitindo ao professor exercer uma autonomia consciente por estimular perguntas epistemológicas, de verdadeira significância aos propósitos do compromisso com o ensino de História, **em que a consciência histórica seja o ponto de partida e de chegada da aprendizagem.**

Mediante um currículo que, por natureza, é conteudista, o professor precisa constituir uma característica de resiliência às arbitrariedades impostas pelo sistema, que o enxerga como mero transmissor de conhecimentos em sala de aula. Diante de tal realidade, é muito importante o professor fundamentar-se, apoiar-se em bases teóricas que respeitem sua intelectualidade; sua autonomia no exercício da profissão; pois essas bases teóricas, como a Didática Reconstructivista da História, têm o poder de trazer motivação, esperança, para cada professor definir suas escolhas em relação à práxis, com argumentos epistemológicos sólidos, significativos, comprometidos com as transformações necessárias à disciplina na contemporaneidade.

O ato de perguntar é tão importante quanto as respostas que podem ser provenientes destas perguntas. As perguntas induzem o pensar, repensar, significar, ressignificar os conteúdos escolhidos, na busca e compromisso com uma práxis que seja transformadora ao ensino da História.

O exercício de o professor submeter uma determinada escolha de conteúdo sob critérios das duas matrizes pode trazer alternativas epistemológicas a serem exploradas em sala de aula, na intenção nobre de ajudar o aluno a pensar historicamente e alcançar uma consciência histórica mais ampla, que possa contribuir para este intervir conscientemente no mundo em que vive.

A aprendizagem histórica necessita levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interação com os outros, pautada no respeito à dignidade humana. Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar História significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser. Ademais, quem ensina tem que interiorizar o princípio de que o sentido da história não se reduz a uma autoafirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas pelos envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos receberem diferentes interpretações da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha. (SCHMIDT, 2020, p. 25).

É possível um currículo ideal? Com uma história local e mundial cada vez mais extensa a cada ano, a cada década, o que fazer mediante a tanto conteúdo? Fazemos então, a defesa pela **autonomia consciente**, validada na Didática Reconstrutivista da História. Ainda que tenhamos um currículo imposto, não democrático, para a disciplina de História, é possível e necessário o professor fazer escolhas, por isso assumimos no capítulo anterior, e neste último capítulo, um propósito de corroborar com o professor, para este exercer uma autonomia consciente, apoiado em bases teóricas e metodológicas fundamentadas na especificidade da própria ciência de referência, a HISTÓRIA.

Assim como o historiador utiliza da epistemologia da ciência de referência para produzir História, o professor também, apoiado na epistemologia da História, pode produzir uma práxis transformadora, logo, segundo Freire, podemos definir a autonomia consciente do professor de História, como um exemplo de **esperança prática**.

4.2 POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO METODOLÓGICA A PARTIR DA DIDÁTICA RECONSTRUTIVISTA DA HISTÓRIA

A consciência histórica ser o ponto de partida e chegada da aprendizagem, significa, primeiramente, o professor investigar previamente o conhecimento dos alunos, anterior à elaboração da práxis, como forma de observar a dimensão da consciência histórica dos alunos propriamente sobre o que se pretende desenvolver. Segundo Lee⁴⁹, os conceitos substantivos são muito importantes de serem investigados previamente, para dimensionar o que os alunos já dominam, e contribuir para eles significarem melhor os conceitos de segunda ordem. Sigamos com um exemplo: que o professor tenha escolhido a temática Feudalismo para trabalhar, então conceitos como o próprio feudalismo, idade média, camponês, senhor feudal, hierarquia, poder absoluto, poder supremo da Igreja Católica sobre a sociedade, são os **conceitos substantivos**, para o autor é importantíssimo que os alunos dominem bem os conceitos, para que posteriormente a narrativa, relato, explicação, sejam dotados de significação, que, para ocorrer, se faz necessário o professor estar comprometido na elaboração de práxis voltadas a desenvolver as competências do pensamento histórico, que seriam os **conceitos de segunda ordem**.

Os conceitos substantivos podem ser definidos como os conhecimentos compartilhados, agregados, somados e adquiridos por todos os sujeitos históricos e que são necessários para que se estabeleça um pensamento histórico a partir de carências da vida prática. Todo conceito substantivo deve ser envolto e articulado a conceitos epistemológicos (de segunda ordem) em qualquer que seja o conceito a ser aprendido. [...]

Para além das experiências do sujeito, o conceito substantivo também chega à vida prática por meio da cultura escolar, seja de modo superficial ou profundo, subjetivo ou objetivo, voluntário ou involuntário, visto que não se aprende ou ensina História a partir do “nada”, ou seja, da ausência total da de experiência ou da carência de vida prática. E é na escola, a partir do trabalho efetivo do professor de História que os conceitos epistemológicos (de segunda ordem) serão aprimorados para dar cientificidade ao saber do sujeito. (SILVA; SOUZA; SCORSATO, 2020, p. 56, 58),

Os objetivos do professor, ao submeter o conteúdo elencado aos critérios da Matriz **Competências do Pensamento Histórico**, como também da Matriz da **Aula Histórica**, são consolidar sua inquietude sob novas reflexões sobre seus conhecimentos de domínio, reconhecer que é possível aprimorar as experiências, buscar nas matrizes reflexões sobre caminhos ainda não desenvolvidos, que possam ser aprimorados, dotar a práxis de significação

⁴⁹ Peter J. Lee, professor na Universidade de Educação Histórica, no instituto de Educação da Universidade de Londres. Coordenou vários projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem em História, o mais conhecido deles no Brasil é o Chata, onde os resultados destas pesquisas, e vários de seus artigos foram traduzidos para o português e amplamente divulgados no meio acadêmico brasileiro.

aos alunos. Independentemente se o conteúdo está distante do aluno por milênios, séculos, décadas, o ponto de referência deve ser a vida prática do presente, competindo ao professor utilizar variadas estratégias metodológicas para captar essas carências de orientação do presente que promovem a motivação pelo conhecimento. Para Freire, é fundamental que a postura de professores e alunos seja “*dialógica*, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala e enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.” (2005, p. 86).

Permanecendo com o exemplo do conteúdo feudalismo, se este será trabalhado na práxis a partir dos fatores ambientais, do saneamento básico, do poder da Igreja Católica, das permanências ou mudanças da sociedade a partir do período, somente o olhar cuidadoso do professor, a partir das carências de orientação dos alunos, pode determinar o que será mais significativo.

Cabe ao professor olhar para os fatores das duas matrizes e permitir que suas experiências já concebidas, em conjunto às reflexões despertadas pelas matrizes, permitam novas alternativas de ensino, com vistas a ampliar o conhecimento e a relação do aluno com a temporalidade, perspectivando uma aprendizagem transformativa, compromissada, na ampliação da consciência histórica do aluno.

É importante o professor assumir o protagonismo do perguntar: por que esse conteúdo do passado é relevante no presente? e que perspectivas traz de futuro para o aluno, enquanto indivíduo, para interagir na sociedade em que vive? O ato de perguntar ao conteúdo que se pretende ensinar, à luz da Didática Reconstitutivista da História, abre possibilidades para práxis transformativas. Prosseguindo com o exemplo do feudalismo, movimentamos a seguinte reflexão: como tornar um conteúdo como o feudalismo, distante temporal e geograficamente do aluno, comprometido aos propósitos da consciência histórica? Essa reflexão evidencia que não se trata apenas de apresentar o conteúdo sob a luz da curiosidade. Para ampliar a consciência histórica do aluno se faz necessário o professor apresentar o conteúdo a partir das carências do presente; e transcender na práxis, para além, do apenas ensinar sobre as leis, sistema de produção, classes sociais, modelos de construção do feudalismo. Utilizamos aqui a palavra transcender, aos propósitos de uma provocação reflexiva, ampliar a consciência histórica do aluno não é o mesmo que somente aumentar o nível de conhecimento do aluno, e a proposta defendida até aqui está em defesa de um ensino de História que coloque na práxis os elementos da epistemologia da História. Sob tal constatação, colocamos novas provocações reflexivas: quero somente mostrar castelos na aula, como sinônimo de uma época, ou, mostrá-los para falar de poder; de patrimônio público; preservação do patrimônio público; turismo histórico? Quero

que o aluno demonstre que decorou sobre as leis feudais, ou, que elas já estejam descritas pelo professor, e o que interessa é o poder de análise, se eram justas ou injustas e desenvolvimento de uma argumentação? Quero que o aluno saiba e defina o que era uma “charrua”, ou, entenda esta como uma tecnologia do seu tempo? Quero que o aluno saiba citar as classes sociais na Idade Média, ou, reflita de forma sincrônica e diacrônica sobre o conceito de classes sociais? Mediante reflexão, perguntar criteriosamente sobre o que se pretende com a práxis a respeito de um determinado conteúdo curricular deve sempre anteceder a práxis em si, outrossim, a prática da autonomia consciente é significativa também para o professor equalizar conteúdo e tempo.

Destacamos o conceito substantivo **tecnologia**, se faz necessário o professor investigar previamente como o aluno interpreta o conceito temporalmente, pois se a análise do professor detectar que os alunos associam tecnologia somente ao contemporâneo, então, não conseguirão interpretar a charrua como uma tecnologia da Idade Média. Essa reflexão reafirma as orientações de Lee, sobre a importância de os conceitos substantivos serem investigados previamente, para dimensionar o que os alunos já dominam ou não, e contribuir para eles significarem melhor os conceitos de segunda ordem.

Assim, destacamos que a autonomia consciente do professor, associada às orientações das matrizes, podem promover possibilidades de práxis comprometidas com a epistemologia da disciplina aos propósitos de ampliar a consciência histórica dos alunos.

Freire tem uma percepção dos homens e mulheres como “seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir”, fazendo o autor entender “a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.” (2005, p. 145).

4.2.1 Reflexão sobre os tradicionais “resumos” na disciplina de História

O uso do recurso de **resumos** é uma estratégia metodológica presente historicamente na cultura escolar, aplicada a todas as disciplinas, inclusive na disciplina de História. A partir desta constatação, apresentamos uma reflexão: é possível criar uma ressignificação desta estratégia metodológica aplicada à disciplina de História? Fazendo uso do referencial teórico metodológico da Didática Reconstitutivista da História, defenderemos o **sim**, como resposta.

Partindo do objetivo já proposto, do ensino de História ser visto pelo aluno de forma diferenciada das demais disciplinas, dentro da sua particularidade, então, se faz necessário escolher caminhos que permitam à disciplina de História ser emancipada, demarcando um

ensino e uma aprendizagem fundamentados no próprio campo da História. Logo, os pressupostos teóricos da educação podem ser interpretados como colaborativos, mas não como referência principal para a aprendizagem em História. Assim, cabe ao professor, pensar, repensar, como ressignificar o recurso metodológico **dos resumos**, a partir dos interesses e objetivos particulares da disciplina de História.

Interpretamos a práxis do professor de História como resultado de análises e reflexões contínuas, movidas por intenções compromissadas pela busca de possibilidades de conscientização e transformação, logo, estamos afirmando que enxergamos o professor de História como um construtor de possibilidades. Sob essa perspectiva, propomos ao professor repensar os propósitos dos resumos aplicados à disciplina de História: estes resumos solicitados se diferem dos objetivos das demais disciplinas? Estão ajustados aos propósitos da epistemologia da disciplina de História?

Usar uma metodologia já estruturada na cultura escolar é o caminho mais prático com certeza, mas, se olharmos novamente a mesma metodologia, sob novo olhar, é possível criar novas possibilidades? Então, a defesa é por olharmos para o recurso metodológico dos resumos, sob novas perspectivas, à luz das matrizes, e permitir o surgimento de novas possibilidades. À luz das matrizes, inicialmente já somos convidados a refletir sobre continuar usando o termo genérico resumo ou **narrativa histórica**?

A proposta de uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História, que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica. O referencial para análise das categorias propostas é a filosofia e a teoria da História. (SCHMIDT, 2020, p. 105).

Sendo a **atribuição de sentido** o principal objetivo da narrativa histórica, destacamos a importância do professor direcionar seu olhar aos dez elementos apresentados nesta matriz,⁵⁰ como forma de permitir o surgimento de novas possibilidades, visando estimular a aprendizagem do aluno, como a de alcançar uma aprendizagem histórica significativa.

Sempre ressaltando que a vida prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho com a formação do pensamento histórico e a natureza integrada com elas, com a finalidade da construção de sentido, foram sistematizadas algumas categorias que poderão ser trabalhadas como competências do pensamento histórico e serem constitutivas da orientação dos processos didáticos, tais como organização e planejamento de atividades de ensino e avaliação. (SCHMIDT, 2020, p. 104).

⁵⁰ Matriz: Competências do pensamento histórico.

A defesa não é por simplesmente mudar a nomenclatura do que é solicitado para o aluno, deixando de ser solicitado um resumo, e passando a ser solicitada uma narrativa histórica. Mas, que a práxis da mudança seja didaticamente construída no ambiente das aulas.

Defendemos que o professor explore as possibilidades da narrativa histórica, tendo como referência de reflexão as matrizes apresentadas. Que sejam exploradas possibilidades diversas, como, solicitar que o aluno produza uma narrativa histórica a partir de conhecimentos prévios, antes de explorar na práxis o conteúdo histórico, então o professor pode recolher, guardar, e não necessariamente corrigir, posteriormente ao conjunto de aulas direcionadas ao conteúdo histórico, pode ser solicitada ao aluno uma nova produção de narrativa histórica, e então, o professor poderá entregar a narrativa histórica inicial produzida pelo aluno, para ele próprio dimensionar o quanto conseguiu ampliar sua consciência histórica sobre aquela determinada temática histórica.

A produção da narrativa histórica pode ser intencionalmente conduzida pelo professor, com o propósito de ampliar a consciência histórica do aluno, como, apresentar a ele um conjunto de questões previamente elaboradas com a intenção de estimulá-lo a produzir a narrativa histórica sobre uma determinada temática da História dimensionando as perspectivas de passado, presente e futuro.

Direcionar o aluno para a produção da uma narrativa histórica, onde ele tenha de realizar a produção a partir de variados textos, e não somente de um único texto, é um caminho para incentivar produções mais complexas.

Compreendemos que mudanças impõem desafios, tanto a professores, quanto a alunos, mas defendemos que mudanças metodológicas que trazem **esperançar** possam ser exploradas com perseverança, na intenção de alcançar a ampliação da consciência do aluno.

Defendemos a constante reflexão sobre o processo da aprendizagem do aluno guiada pela epistemologia da disciplina, que é um dos pressupostos defendidos pela Didática Reconstructivista da História. Esse pressuposto nos permite incentivar o professor a explorar as matrizes por meio de perguntas, como: Incentivar uma narrativa histórica antes da práxis? Com quais objetivos? Depois da práxis? Com quais objetivos? Livre? Direcionada? Direcionada por perguntas? Direcionada a partir da análise de fontes? Direcionada para uma análise humanística? Direcionada para perceber a ampliação da consciência histórica do aluno? Quando entendermos com mais clareza como o aluno aprende, como aprende melhor, efetivamos também um juízo sobre o que é ensinar, ensinar melhor, dispondo das experiências para balizar o progresso da aprendizagem agindo de maneira A, agindo de maneira B, ou agindo de maneira C.

A criação de novas técnicas de intervenção no mundo se intensifica na medida em que se acelera o ritmo das mudanças conquistadas pelas técnicas cada vez mais adequadas aos desafios. A rigorosidade dos métodos científicos de aproximação aos objetos de conhecimento provoca uma maior exatidão dos achados. (FREIRE, 1995, p. 22).

Estamos propondo um novo olhar ao termo “resumo” e evidenciando que teoricamente é possível repensar essa prática metodológica.

4.2.2 Aulas de História para além do senso crítico

Usaremos de uma retrospectiva temporal sobre o ensino, com base na cultura escolar do século XIX e início do século XX para iniciar esse subtítulo. Em relação aos alunos, estes não participavam ativamente das aulas, apenas ouviam, copiavam, e tinham a incumbência de memorizar e decorar os conteúdos transmitidos pelo professor, sem fazer interferências críticas, ou seja, uma visão pedagógica na qual a figura do professor estava representada como detentor **do saber** e o aluno era apenas o **receptor desse saber**. Estas valorações pedagógicas, associadas aos preceitos historiográficos que foram incorporados aos livros didáticos, pautados no eurocentrismo, no etnocentrismo e no civismo, retratados nas aulas de História de forma linear e cronológica, e de forma acrítica, compuseram o nomeado Ensino Tradicional de História.

Esse modelo Pedagógico Tradicional começou a ser questionado e debatido a partir da década de 1920 pelas perspectivas da Escola Nova, e um dos objetivos defendidos à disciplina de História a partir do escolanovismo, foi pelo desenvolvimento de um ensino crítico, em oposição ao ensino tradicional.

A partir dessa breve retrospectiva, é possível dimensionar a relevância da transcendência de um ensino passivo para um ensino crítico. Então, a proposta é instigar o professor desta terceira década do século XXI a fazer uso dos princípios teóricos metodológicos da Didática Reconstitutivista da História para transcendência do ensino crítico ao ensino guiado pela consciência histórica.

Despertar a criticidade nos alunos é fundamental, e não é um objetivo restrito à disciplina de História, mas o que a Didática Reconstitutivista da História defende é que a ampliação da consciência histórica do aluno seja assumida como compromisso na disciplina de História, na qual o objetivo seja despertar no aluno um senso crítico sob perspectiva temporal, **associando responsabilidade histórica ao senso crítico**, com o intuito nobre de contribuir para formação de uma sociedade que consiga interpretar e modificar o mundo do qual fazem

parte. Esse pressuposto também é defendido na pedagogia Freiriana, não sob a nomenclatura da consciência histórica, mas com a mesma intencionalidade.

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, **implica necessariamente uma nova maneira de entender a História**. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a história como um jogo de destinos certos, como dado, ao **opor-se ao futuro como algo inexorável**, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão com ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da **intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo**. (FREIRE, 1993, p. 97, grifo nosso).

Assumir no ensino de História a responsabilidade de ampliar a consciência histórica, é assumir a responsabilidade de estruturar a práxis em que o aluno, que também é indivíduo, seja despertado a fazer uso do conhecimento histórico comprometido com a História.

A partir da resignificação proposta, conseqüentemente, o olhar do professor ao currículo da disciplina de História também deve ser resignificado e, o uso das matrizes corrobora pela busca desta resignificação, na qual o professor, ciente de que não pode ensinar toda a História, utiliza-se de sua autonomia consciente, aliada aos princípios teóricos metodológicos da Didática Reconstructivista da História para submeter o planejamento da práxis guiado pelas perguntas já postas neste capítulo. Neste contexto, eles ganham novamente relevância: que conteúdos selecionar? Por quê? Com quais propósitos? Como despertar o ímpeto do aluno perguntar para as fontes? Como desenvolver progressivamente uma melhor relação do aluno com a História? Como ampliar a consciência histórica do aluno sobre cada temática? Como estimular que essa consciência histórica transponha a sala de aula, e faça parte das relações do indivíduo em sociedade?

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafios, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume caráter de problema, portanto, de desafio. (FREIRE, 1987, p. 40-41).

Encontrar possibilidades de “aulas já prontas” nesta era digital é bem acessível, e não há problema, desde que o professor assuma sua autonomia consciente de fazer essa exploração sob a luz da epistemologia da disciplina, pois a defesa é por uma práxis ontológica.

Defendemos a importância de o professor exercer reflexões sobre o conteúdo curricular sob olhar das matrizes, ainda que ele esteja munido de todo conhecimento sistemático sobre um determinado conteúdo, o que tornará a aprendizagem significativa e epistemológica são as escolhas metodológicas compromissadas com a ampliação da consciência histórica dos alunos.

Mediante um vasto currículo, saber justificar o porquê das escolhas se torna fundamental. Não é possível abordar todos os conteúdos nas aulas de História, mas é possível escolher um caminho de aprendizagem, que conduza o aluno à autonomia para este continuar suas significações históricas com autonomia.

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora **re-conhece o objeto já conhecido**. Em outras palavras, refaz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que torna o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, **ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico**. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 2020, p. 112-113, grifo nosso).

A emancipação do aluno, ou, a ampliação da consciência histórica do aluno, já posta como um dos objetivos da Didática Reconstrutivista da História, somente pode ser efetivada mediante a práxis compromissada do professor, logo, alcançar este objetivo com a disciplina de História passa pelo exercício da autonomia consciente.

Por fim, o embasamento teórico, metodológico e reflexivo apresentado teve a intenção de contribuir para o professor se esperançar de forma prática, por práxis que despertem o aluno a reconhecer o ensino de História como necessário e fundamental para melhor significar sua passagem pelo mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre a História do Ensino de História no Brasil, ganhou maior significação associado sincronicamente à História educacional brasileira, a escolha pela realização de uma extensa revisão literária visou possibilitar uma ampliação da consciência histórica dos professores de História em relação à historicidade da disciplina e ao ensino da História na cultura escolar.

A revisão de literatura e a análise de fontes evidenciaram a historicidade do ensino de História demarcado aos interesses religiosos, aos interesses conservadores, aos interesses políticos, aos interesses neoliberais, uma trajetória de imposição curricular movida pelos interesses do Estado e não propriamente da disciplina de História.

Propriamente, sempre assumi uma postura crítica em relação à permanência da disciplina de Ensino Religioso na grade curricular paranaense, e a partir desta dissertação, manifestamos ser incômodo ter uma consciência histórica a respeito das lutas por uma educação laica e consentir com a presença da disciplina no currículo escolar, ainda que tenha ciência dos propósitos contemporâneos da disciplina⁵¹, é inaceitável a jurisprudência da educação ser laica e manter uma disciplina sob esta nomenclatura no currículo escolar. Acreditamos que a busca por compreender sobre a permanência da disciplina de Ensino Religioso do período colonial ao contemporâneo no currículo público possa ser uma temática a ser explorada em pesquisas relacionadas à educação no Brasil, como também de História.

Esperamos que o professor mediante a consciência histórica da historicidade da disciplina use sua autonomia consciente para abordar temáticas como o criacionismo e evolucionismo com tranquilidade científica, temáticas que foram por longo tempo negligenciadas, devido a um currículo conservador e tradicional. É necessário assumirmos uma responsabilidade com nossa historicidade, compreendendo que no passado seria normal negligenciar algumas temáticas, ou, abordar somente sob perspectiva religiosa, mas na atualidade temos o dever de valorizar as conquistas do passado, exemplificando na práxis que o que é válido no pensamento teológico, como a força da tradição, não propriamente é válido sob a perspectiva da análise do historiador. O professor de História desta terceira década do século XXI deve honrar a liberdade de desenvolver os conteúdos sob perspectiva científica.

⁵¹ PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

A importância de conhecer e refletir sobre a historicidade da disciplina foi compreender a urgência de lutar pela permanência da disciplina de História na cultura escolar nesta terceira década do século XXI, como também buscar caminhos para ressignificar a disciplina de História aos propósitos de sua própria ciência de natureza. A partir desta conclusão, apresentamos a DRH⁵² como uma possibilidade de resistência e luta pela disciplina de História, pois possibilita que os próprios professores ressignifiquem o ensino a partir da ciência de referência, pela busca de um ensino específico à História, não mais atendendo a interesses externos à disciplina. Assim, a DRH foi apresentada como possibilidade teórica metodológica para o professor ressignificar o ensino de História aos interesses da própria disciplina, tendo como referência a epistemologia da História.

Apresentamos a DRH pela motivação de demonstrar toda a **potencialidade** dessa teoria metodológica aplicada à práxis do professor na cultura escolar. Em defesa da DRH ser experienciada como um caminho possível ao ensino de História com vistas a uma práxis transformadora, a defendemos como possibilidade concreta do professor ressignificar a disciplina de História ao encontro dos desafios contemporâneos.

Os textos de Paulo Freire foram apresentados com muito entusiasmo, foi uma honra significarmos seus escritos em diálogo com a DRH, e acreditamos que aqueles selecionados trouxeram a força inspiradora, reflexiva, motivacional, que queríamos imprimir a esta dissertação, direcionada aos professores de História.

Validamos que foi uma opção consciente não apresentarmos no último capítulo um produto, ou seja, um modelo de aula, e sim, **reflexões** a partir das matrizes e **orientações** para inspirar a elaboração da práxis, essa escolha por trilharmos um caminho dialógico com o professor, com certeza se manteve **leal** aos princípios da dissertação.

Interpretarmos a práxis como resultado de análises e reflexões contínuas, movidas por intenções compromissadas pela busca de possibilidades de conscientização e transformação, logo, **vislumbramos** então, que cada professor de História **possa dar continuidade a essa dissertação em sua práxis**.

Dedicamos esta pesquisa a todo interlocutor que quiser significá-la, mas em especial, e com toda **honra** aos **professores de História**.

⁵² O conjunto de teorias e metodologias que fundamentam a Didática Reconstitutivista da História foi apresentada sob essa nomenclatura a partir do livro lançado em 2020, pela autora Schmidt. Pela nomenclatura ainda não ter tido tempo de ser explorada academicamente optamos por não usar uma sigla, mas pensando em produções acadêmicas futuras sobre o tema, decidimos fazer uso da sigla na conclusão desta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Rev. Bras. de Hist.**; São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set 1992/ ago. 1993.
- BARCA, Isabel. **Pensamento Histórico e Consciência Histórica**: Teoria e prática. Org. Thiago Augusto Divardim de oliveira. Curitiba: W. A Editores, 2018.
- BERTOLINI, João da Silva; MIRANDA, Thiago de Carvalho; SANTOS, Fabio Aparecido dos. **Competências do Pensamento Histórico**. vol. 2. Curitiba: Wa Editores, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo, Editora Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: Uma história do saber escolar. 369 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo 1993b.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira De História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 193-221, set. 92/ago. 1993a.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1993.
- FONSECA, Sílvia Asam da. A Revista “Escola Secundária” e o programa de professores da CADES. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História – João Pessoa. **Anais...** 2003.
- FONSECA, Thais Nivea de lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 4ª edição, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 31 ed., 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 27 ed., 2020.
- GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, jan. 1988.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Tereza; ARAUJO, Cinthia Monteiro de. e COSTA, Warley da. [organizadoras] **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: Os currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. **Rev. Bras. de Hist.**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n.37, jan./mar. 1988.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira De História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 1993.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-60, maio/jun./jul./ago. 2000.

PASINATO, Darciel; SOUZA, José Edimar de. Manifesto do Educadores Mais uma vez Convocados: A concepção de público. **Conjectura: Filos. Educ.**; Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 114-136, jan./abr. 2018.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; MARTINS, M. C. Reorganização do Sistema de Ensino em Tempos Democráticos: Reforma Curricular de 1951 e o Ensino de História. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. 1-26, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História.** Org. e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt. [et al.] Curitiba: Wa Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Universidade de Brasília: UnB Editora, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 1ª impressão, 2016.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Título da parte in: MONTEIRO, Ana Maria... [et al.] (org.). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** 2014. p. 55.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: Da Intenção à Obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia (org.). **O que é Educação Histórica.** vol. 1. Curitiba: Wa Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **RIBEH**, v.1, n. 1, p. 07-31, ago.-dez./2018. <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/index>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a Ensinar: Contribuições de manuais destinados a professores.** Curitiba: W.A. Editores, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Carla Gomes; SOUZA, Claudio Aparecido; SCORSATO, Sergio Antonio. **Competências do Pensamento Histórico**. vol. 2. Curitiba: Wa Editores, 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da história**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Editora Juruá, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola Nova e processo educativo**. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola Nova e processo educativo**. In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de história. **Revista Brasileira De História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 175-192, set. 92/ago. 1993.

FONTES

BRASIL, Decreto-Lei nº 34.638, de 17 de novembro de 1953

BRASIL. Constituição de 1824

BRASIL. Constituição de 1891.

BRASIL. Constituição de 1934.

BRASIL. Constituição de 1946.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016.

BRASIL. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

BRASIL. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951.

BRASIL. Projeto de Lei 19030/19

de 2020

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940.

PARANÁ. Decreto nº 4230, de 16 de março de 2020.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

Publicação do “Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados” na íntegra, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 5 jul. 2020.

Publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” na íntegra, disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 18 de jun.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane (org.) #OcupaPR 2016: Memórias de jovens Estudantes. Curitiba: Wa editores, 2016. No dia 15 de dezembro de 2016, o LAPEDUH – UFPR fez o lançamento do livro #OcupaPR 2016: Memórias de Jovens estudantes. A proposta do livro foi homenagear os estudantes que resistiram e debateram a Medida Provisória 746/16.

SILVA, Monica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-15, 2018. A autora coordena o Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio.

