

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

*Simone Weber Cardoso Schneider*¹
FSUL/Campus Pelotas e PMP
<https://orcid.org/0000-0001-6340-8351>

*Adriana Duarte Leon*²
IFSUL/Campus Pelotas
<https://orcid.org/0000-0003-0791-7359>

RESUMO:

O presente artigo faz uma reflexão sobre a constituição da disciplina de História no contexto educacional brasileiro. Abordamos a trajetória do Ensino de História, com ênfase nos períodos de maior discussão sobre os conteúdos curriculares. Dentre eles destacamos o Império, a ditadura militar e os tempos atuais. Recorremos à bibliografia já produzida sobre o Ensino de História no Brasil e concluímos que a História ensinada nas escolas ainda está alicerçada no paradigma de uma história tradicional que supervaloriza os heróis, as datas comemorativas e a memorização dos fatos. Contrariando assim a perspectiva teórica que a História assume atualmente como campo de conhecimento, o que nos indica uma variação no tempo do Ensino da História, em relação ao tempo de reflexão e produção do campo de conhecimento.

Palavras-chave: História. Educação escolar. Disciplina de história.

THE HISTORY OF TEACHING HISTORY TEACHING IN BRAZIL

ABSTRACT:

This article analyzes the constitution of History as a school subject in the Brazilian educational context. We approach the trajectory of Teaching History, with an emphasis on periods of greater discussion on curriculum content. Among them we highlight the Imperial Period, the military dictatorship and the current times. We used the literature already produced on the Teaching History in Brazil and concluded that the History taught in schools is still grounded in the paradigm of a traditional view that overestimates heroes, commemorative dates and memorizing facts. This view contradicts the theoretical perspective that History currently assumes as a field of knowledge, which indicates a variation in the concept of time in Teaching History, in relation to the time considered in the field of knowledge.

Keywords: History, School Education, History discipline.

LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL

RESUMÉN:

Este artículo reflexiona sobre la constitución de la disciplina de la Historia en el contexto educativo brasileño. Nos acercamos a la trayectoria de la enseñanza de la historia, con énfasis

1 Mestre em Educação pelo IFSUL/Campus Pelotas. Professora de História na PMP. Integrante do GPHEDo – Grupo de Pesquisa História Educação e Docência – IFSUL/Campus Pelotas. Brasil País. E-mail simonewcs@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UFMG. Professora do IFSUL/Campus. Coordenadora do GPHEDo – Grupo de Pesquisa História Educação e Docência – IFSUL/Campus Pelotas. Brasil País. E-mail adriana.adrileon@gmail.com

en los períodos de mayor discusión sobre el contenido curricular. Entre ellos destacamos el Imperio, la dictadura militar y los tiempos actuales. Utilizamos la bibliografía ya producida sobre la Enseñanza de la Historia en Brasil y concluimos que la Historia que se enseña en las escuelas todavía se basa en el paradigma de una historia tradicional que sobreestima a los héroes, las fechas conmemorativas y la memorización de los hechos. Contradice así la perspectiva teórica que la Historia asume actualmente como un campo de conocimiento, lo que indica una variación en el tiempo de Enseñanza de la Historia, en relación con el tiempo de reflexión y producción del campo del conocimiento.

Palabras clave: Historia. Educación Escolar. Disciplina de Historia.

Introdução

Neste trabalho, procuramos fazer uma reflexão sobre a trajetória do Ensino de História e sua constituição como disciplina escolar, a fim de verificarmos possíveis mudanças e/ou permanências em relação à mesma. Realizamos uma revisão bibliográfica sobre a trajetória do Ensino de História no Brasil, com ênfase nos períodos de maior discussão sobre os conteúdos curriculares, para assim compreender melhor o caminho percorrido pela História como disciplina e pela História como campo de conhecimento.

Sabe-se que, após a Independência³, surgiram projetos a fim de organizar os conteúdos de História no Brasil, considerando as demandas do novo Estado que surgia. De acordo com Fonseca (2011), é após a independência que a disciplina de História ganha *status* no espaço escolar, com metodologia específica e conjunto de saberes reconhecidos no campo científico. Nas décadas de 20 e 30 do século XX, ocorrem debates em torno dos projetos para a educação e como seria organizado os componentes curriculares, dentre eles o Ensino de História. A consolidação como componente curricular ocorre neste período, considerando que a História se tornou o centro das propostas de formação da Unidade Nacional. Já durante o Regime Militar⁴, o Ensino de História foi reorganizado a fim de adequar-se a ordem vigente, sendo adotadas medidas restritivas, tanto na formação quanto na atuação dos professores, com o propósito de barrar manifestações de resistência ao regime.

Na década de 1980, após a ditadura militar, surgiram diversos debates para a readequação dos programas de História e sobre a função do historiador. O conhecimento histórico passa a ser problematizado e a ideia de um sujeito crítico e reflexivo ganha espaço.

[...] o grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino

3 A independência do Brasil, ocorrida em 1822, anuncia o processo de emancipação do país, o Brasil deixa de ser colônia de Portugal e passa a ser independente.

4 Regime instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964 até 1985, quando o país foi governado por militares de forma ditatorial.

trabalhada na maioria das escolas brasileiras, a qual era centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. (SCHIMIDT, CAINELLI, 2009, p. 14).

Já na década de 90, identifica-se uma abordagem padronizada para alguns temas presentes no Ensino de História. Destaca-se, em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9394/96), onde são estabelecidas as diretrizes e bases para a educação nacional e prevê, dentre outras questões, que o ensino da História do Brasil deva considerar as diferentes culturas e etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro, como os indígenas, os africanos e os europeus. Entre os anos de 1997 e 1998, foram publicados, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), com objetivo de estabelecer temas comuns aos currículos, servindo de eixo norteador para as escolas de forma geral. Já, em 2008, foi publicada a Lei nº 11.645, de 10 de março, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e indígena na escola. O artigo 26 § 10 da presente lei diz que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Considerando tais questões, procuramos avaliar as principais mudanças que ocorreram em relação ao Ensino de História no Brasil, desde sua constituição como disciplina escolar até os tempos atuais. Essa análise é relevante, pois compreender a constituição histórica da disciplina nos possibilita entender as práticas docentes atuais que, por muitas vezes, supervalorizam a utilização do livro didático, a história dos heróis e a memorização de datas e fatos sem significado para o estudante.

De acordo com Fonseca (2011), as disciplinas escolares foram sendo organizadas de acordo com o interesse de grupos e instituições. As primeiras foram organizadas na Idade Média e já apresentavam como característica a ideia de adquirir conhecimento sobre uma área específica. A História, enquanto campo de conhecimento, foi se modificando de acordo com o debate científico e com o desenvolvimento das ciências humanas. “A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como um saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado” (FONSECA, 2011, p. 21). A formação dos Estados Nacionais desviou o foco do religioso para o político e o discurso historiográfico

deixou de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia das dinastias e das nações, traço que se manteve até o início do século XX.

Fonseca (2011) diz que o caminho do Ensino de História nas escolas não foi o mesmo da História como campo do conhecimento e que os conteúdos a serem ensinados se tornaram importantes na Idade Moderna a fim de formar a elite, a História ensinada era aquela que ensinava a origem e os grandes feitos das nações. Durante a Revolução Francesa, a educação foi assunto de grande destaque, mas a História era uma disciplina secundária, servindo para divulgar a experiência dos povos, sem reflexão crítica sobre “as civilizações e sobre o progresso da humanidade” (FONSECA, 2011, p. 23). Contudo, no início do século XIX a educação passa a ser responsabilidade do Estado em vários países que conciliam os interesses da gestão aos investimentos no campo da educação.

A História como campo de conhecimento adquire, em meados do século XX, “[...] maior sistematização em termos de investigação e de seus métodos, procurando o equilíbrio entre as dimensões erudita e filosófica” (FONSECA, 2011, p. 24). Enquanto disciplina que servia ao Estado, a História acabou se tornando importante instrumento para legitimar o poder político e afirmar a identidade nacional, pois apresentava as glórias da nação e os feitos dos grandes heróis. Isso ocorreu tanto na Europa como na América.

O Ensino de História no Brasil: do império à ditadura militar

Surgida como disciplina em nosso país no período imperial, a História tinha como base o modelo francês e privilegiava os “grandes feitos” e as figuras dos “heróis”. O Colégio D. Pedro II foi o primeiro a introduzir a História como disciplina a partir de 1838. Segundo Fonseca, (1994, p. 49), “[...] o ensino de História na escola fundamental brasileira, esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (século XIX), fortemente articulado às tradições europeias, sobretudo a francesa”. Do século XIX ao início do XX, privilegiava-se a História Universal, dividida em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea; em que a História do Brasil era estudada junto à História Universal, sendo considerado o estudo da História do país com pouca importância, visto que se privilegiava a História Universal, sobretudo a europeia. Fonseca observa que (1994, p. 51) “o eurocentrismo foi aplicado de forma marcante não só nos programas de ensino, mas também na pesquisa histórica e na organização dos currículos dos cursos superiores em História”.

Em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e este deveria elaborar a História do Brasil a ser ensinada nas escolas através da disciplina de História, além de orientar sobre o conteúdo dos manuais didáticos na área. Assim, de acordo com Fonseca

(2011), foram unificados objetivos da Igreja e do Estado, na medida em que a História deveria formar moralmente crianças pelos princípios cristãos da fé católica e deveria ensinar os grandes acontecimentos da História do Império. Em todo o século XIX, ocorrem discussões e mudanças nos programas escolares e o objetivo do Ensino de História vai aos poucos se definindo.

[...] produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma história eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia (FONSECA, 2011, p. 47).

Nesse contexto, os conteúdos a serem trabalhados no Ensino de História, bem como os planos de estudos, só se concretizaram com a criação do colégio D. Pedro II, que introduziu a disciplina de História no segundo ano de seu funcionamento. O colégio vai servir como modelo para as escolas do Império, bem como a forma de organizar o currículo de História, com base no modelo francês, onde mesmo havendo a predominância da História Universal no currículo, ainda havia fortes bases na História Sagrada, com vistas à educação moral e religiosa.

Com a proclamação da República (1889), emergiu a preocupação com os conteúdos, métodos e recursos utilizados no ensino de História, principalmente nas décadas de 30 e 40 do século XX, quando a História se torna centro das propostas de formação da Unidade Nacional. Em 1931, é criado o Ministério da Educação e Saúde, que ficaria encarregado de elaborar os programas curriculares. Na Reforma do Ensino de Francisco Campos (1931), o ensino secundário torna-se obrigatório e a disciplina ganha mais espaço. Já na Reforma de Gustavo Capanema (1942), as orientações para o Ensino de História consolidam a divisão quadripartite⁵ da História universal.

A História do Brasil passou a ser estudada em dois módulos: um até a independência e o outro a partir desta. No Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, ficava estabelecido que o ensino secundário seria estruturado em Curso Ginásial, Clássicos e Científicos e que os mesmos deveriam contemplar as disciplinas de História Geral e História do Brasil. Também caberia à História do Brasil, associada à disciplina de Geografia do Brasil, nos estudos clássicos e científicos, o estudo dos problemas vitais do país, bem como primar pela formação de uma consciência patriótica. Ou seja, tanto os programas curriculares, quanto as orientações metodológicas traçavam-se, pela ideia de construção nacional que “a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente” (Fonseca, 2011, p. 54).

⁵ Quadripartite é como se consolidou o modelo francês, dividindo o ensino de História em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

A partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), há uma mudança na forma de ver a História, pois a partir desse acontecimento histórico a Europa não era mais a soberana no mundo. No campo da História, outras concepções ganham espaço e os historiadores potencializam a ampliação da metodologia investigativa na área. A entrada de outro paradigma no campo historiográfico, vinculado à Nova História⁶, passou a valorizar a história do cotidiano em preterimento à história dos heróis. Segundo Le Goff (1990), a fundação da revista dos *Annales* foi o que tornou possível o nascimento da Nova História. Surgida na França, na primeira metade do século XX, a Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico que renovou a historiografia, apresentando novos elementos metodológicos para o conhecimento das sociedades.

A História, atualmente, considera diversos registros como fontes e o uso das tecnologias tem possibilitado novos métodos e técnicas de trabalho. Por meio da tecnologia, os historiadores têm acesso a uma série de documentos contidos em diversos bancos de dados do mundo. Além disso, novos temas são abordados, novos olhares sobre temas antes pesquisados, fazendo com que a História reafirme seu dinamismo como ciência. Contudo, a História ensinada nas escolas ainda carrega muito de sua base tradicional, prevalecendo grandes feitos, heróis, datas, memorização e repetição.

De acordo com Nadai (1994), a disciplina de História se constituiu no Brasil como uma disciplina que explicava a origem e o desenvolvimento da sociedade brasileira, considerava como origem os povos que aqui habitaram durante a colonização europeia. Por muitos anos se construiu uma história harmônica sobre a constituição do Brasil, onde índios, europeus e africanos formavam a base da sociedade: “[...]o passado aparecia, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional” (NADAI, 1994, p. 25).

[...] a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior da qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação” (NADAI, *et. al.*, 1994, p. 25).

Assim como as transformações econômicas e sociais refletiram na educação brasileira, também influenciaram o Ensino de História. Estivemos atrelados durante longo período à História tradicional, considerando uma perspectiva positivista, onde o que interessava eram os

6 De acordo com BURKE (1992), o termo, conhecido na França como *La nouvelle histoire*, partiu de uma coleção de ensaios do medievalista francês Jacques Le Goff e a Nova História está associada à Escola dos *Annales*, sendo uma reação contra o paradigma tradicional.

fatos históricos, comprovados pelos registros escritos e alinhados aos interesses do Estado. Podemos perceber claramente a presença dessa concepção de História no estudo de Cruz (2001), que realizou uma pesquisa com alunos de pós-graduação em Educação e investigou como os mesmos definiam a História. O autor conclui que os estudantes definiam História considerando:

Uma concepção positivista da História, caracterizada pela ideia de um conhecimento absoluto, definitivo, pois comprovado pelos “fatos”. Transformações que ocorrem de maneira mecânica, num encadeamento de causa e consequências. A História como um conhecimento global, organizando todo o passado da humanidade, num *continuum* harmonioso, que sofre as transformações em conjunto, como se a humanidade se constituísse num todo que evolui a partir de causas e consequências comuns. Enfim, há um conhecimento pronto, acabado, não passível, portanto, de questionamento. (CRUZ, 2001, p. 67).

Como já dito, a partir da segunda metade do século XX, sob influência da Escola dos Annales⁷, o fazer histórico passou a valorizar o social, dando importância ao estudo do cotidiano. Além de se preocupar com os homens comuns, a mentalidade coletiva também passou a ser considerada uma fonte histórica, bem como qualquer vestígio deixado pelo homem. Contudo, a disciplina passa por momentos difíceis como no período da ditadura militar brasileira (1964-1985), em que foi fundida à disciplina de geografia e transformada na disciplina de Estudos Sociais.

O Ensino de História no Período da Ditadura Militar

O governo militar teve início no Brasil em 1964, permanecendo até o ano de 1985. Nesse período, os professores deveriam seguir o currículo estabelecido pelo Estado, evitando a reflexão crítica sobre o que se passava na sociedade brasileira. Os espaços educativos eram rigorosamente monitorados e o comportamento fora do padrão estabelecido era penitenciado pelo governo. Nesta lógica, para atender aos interesses do Estado, o professor de História foi “desqualificado” para não subverter a ordem de um Estado que se mostrava antidemocrático. Isso porque os professores de História eram vistos como pessoas que estimulavam o senso crítico e que poderiam atuar sobre seus alunos de maneira oposta à desejada pelo regime. Sendo

7 Surgida na França, na primeira metade do século XX, foi um movimento historiográfico que renovou a historiografia, tentando romper com a historiografia tradicional, apresentando novos elementos para o conhecimento das sociedades. Seus principais contribuidores - Marc Bloch e Lucien Febvre - propunham que a historiografia privilegiasse o econômico e o social ao invés do político.

assim, muitos professores desta disciplina foram perseguidos pelo governo, além de terem limitada sua atuação em sala de aula.

[...] desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão da maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus (FONSECA, 1994, p. 29).

Percebe-se, claramente, através da análise do texto do Ato complementar nº 75 de 1969⁸, como ele ameaçava professores e pesquisadores, pois, a partir da publicação dele, o governo controlava a produção científica, o que causou temor nas universidades. Veja o artigo nº 1 do Ato Complementar:

Todos aqueles que, como professor, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público, incorreram ou venham a incorrer em faltas que resultaram ou venham a resultar em sanções com fundamento em Atos Institucionais, ficam proibidos de exercer, a qualquer título, cargo, função, emprego ou atividades, em estabelecimentos de ensino e em fundações criadas ou subvencionadas pelos Poderes Públicos, tanto da União, como dos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, bem como em instituições de ensino ou pesquisa e organizações de interesse da segurança nacional (ATO COMPLEMENTAR nº 75, de 20 de outubro de 1969).

De acordo com Fonseca (1994), na década de 70, eram privilégio das universidades a busca e a produção do conhecimento histórico, enquanto as escolas de 1º e 2º graus ensinavam os saberes já consolidados. Os alunos desses níveis eram pouco estimulados a produzir conhecimento e o professor pouco valorizado, pois devia se restringir a ensinar o programa estabelecido para o respectivo nível de ensino; muitas vezes o livro didático era o recurso mais utilizado nesses níveis. A indústria cultural foi incentivada no governo militar, beneficiando principalmente empresas estrangeiras, com o fomento a diversas indústrias editoriais através de incentivos fiscais e subsídios. Esse mercado editorial, em franca expansão, gerou disputas entre EUA e França; especialmente disputas em torno do “livro didático que se torna uma das mercadorias mais vendidas da indústria editorial” (FONSECA, 1994, p. 138). Essa indústria cultural atendia às necessidades do Estado e de seu projeto de segurança nacional, além de beneficiar os interesses das multinacionais.

[...] o consumo em massa de livros didáticos de História, socializando certo saber histórico, não contribuiu para o desenvolvimento da compreensão da

8 Texto disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-75-69.htm. Acesso em 16/11/2017.

História de forma crítica entre nossos alunos. O livro didático de História, em sintonia com os currículos da década de 70, tornou-se o canal privilegiado para a difusão e a imposição de uma história excludente, reprodutora por excelência da memória oficial da nação (FONSECA, 1994, p. 141).

De acordo com Pinsky (1994, p. 18), no final dos anos 50 e início dos 60, sentiu-se a necessidade de mudanças e de organizar estudos sobre a realidade brasileira. Autores clássicos da história, sociologia, economia, entre outras áreas; eram lidos em grupos de estudo com objetivo de compreender o funcionamento da sociedade, o ser e o fazer histórico. Contudo, tais debates não interessavam ao governo no período da ditadura, pois bastava que os estudantes memorizassem os feitos dos heróis, as datas e os acontecimentos. Na lógica do governo, não cabia ao estudante uma postura reflexiva ou crítica, mas sim uma postura passiva e repetitiva sobre o que lhe era transmitido. A História não devia formar o sujeito histórico, crítico e consciente, capaz de refletir sobre o mundo e os acontecimentos históricos. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, pela Resolução nº 8, anexa ao parecer nº 853⁹, suprime a disciplina de História, passando seus conteúdos a serem integrados com Geografia e Organização Social e Política do País, criando-se, assim, uma nova disciplina denominada de Estudos Sociais. Segundo Fonseca (2011, p. 58), os Estudos Sociais tinham como finalidade básica “ajustar o aluno a seu meio, preparando para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do cumprimento dos deveres básicos para a comunidade, o Estado e a Nação”.

Fonseca (1994), em seu livro “*Caminhos da História Ensinada*”, analisa a proposta do governo militar (com o MOBRAL e o projeto profissionalizante), salientando que, mesmo havendo um grande salto no número de matrículas nas décadas de 70 e 80, tanto no 1º grau, como em cursos de graduação e pós-graduação, a formação geral perdeu espaço para a formação tecnicista, considerando a valorização da formação para o trabalho em detrimento da formação humana, social, política e cultural. Não era interesse para aquele governo ditatorial que os cidadãos se tornassem conscientes e críticos. Somente com o fim do regime militar, algumas disciplinas da área de humanas ressurgiram nos currículos escolares, como a História e a Geografia, embora de forma tímida, com carga horária reduzida se comparadas a disciplinas das ciências exatas.

9 Texto encontrado em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>, Acesso em 12/11/2017.

A mesma autora diz que a portaria nº 790, de 1976, definia que somente os professores, com formação em Estudos Sociais, poderiam ministrar essa disciplina e relegava aos professores de História e Geografia as poucas aulas nas escolas de 2º grau, o que, de certa forma, marginalizou esses profissionais, que ficavam com um espaço de trabalho limitado. A autora afirma que, além da questão econômica, o interesse do Estado era formar jovens para o mercado de trabalho, sem potencializar o pensamento crítico e autônomo. As licenciaturas curtas se encaixavam na proposta do governo, pois os professores recebiam uma formação acelerada que priorizava os conhecimentos específicos e práticos. Fonseca (2011) também nos relata que, durante esse período, os fatos históricos eram vistos de forma linear; o professor está no centro do poder/saber e o livro didático é sua principal ferramenta no ensino. Nessa lógica, não cabe ao discente uma postura reflexiva, pois o estudante se consolida como um ser passivo e receptivo ao que lhe é transmitido. A História geral estava baseada no modelo quadripartite e a História do Brasil dividida entre os períodos de Colônia, Império e República, vistos de forma cronológica e com marcos divisórios baseados em eventos significativos da História política. As características do ensino desse período são evidentes, tanto através dos livros didáticos que mantêm a periodização, como em programas curriculares e na prática docente.

Ainda assim, na segunda metade do século XX, o Ensino de História passa a ser repensado e vai ganhando espaço em associações científicas e sindicais como: Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP-SP) e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (UTE-MG), entre outros. As associações científicas e sindicais estimularam a revisão legal sobre a função do professor de História, bem como potencializam o debate sobre a cientificidade da História no campo das ciências humanas.

[...] as mudanças ocorridas no ensino de história nas décadas de 70 e 80 situam-se no movimento historiográfico vivido no Brasil, nas modificações ocorridas no debate acadêmico, no mercado editorial, na pós-graduação, enfim, na produção histórica (FONSECA, 1994, p. 111).

Compreendemos que mesmo com a repressão do regime militar, especialmente no fim da década de 70 e início de 80, os professores de História, através da luta e da ação das suas entidades representativas, conquistam um espaço de trabalho fundamentado na perspectiva humanista, priorizando a formação de cidadãos críticos e cientes da sua função como sujeitos históricos.

O Ensino de História: da abertura política aos dias atuais

Com o fim do regime militar e a redemocratização, surgem novos debates em torno do Ensino de História, especialmente na década de 1980. Como exemplo, de acordo com Fonseca (2011), o estado de São Paulo discute as propostas para a reformulação da disciplina no estado, envolvendo professores, indústria editorial, secretaria de educação e imprensa. A proposta, que demorou cinco anos para ser implantada, era um ensino voltado à potencialização da cidadania.

Já em Minas Gerais, os livros didáticos do Ensino Fundamental foram reorganizados de forma a integrar a História Geral e a História do Brasil, de forma cronológica. Tal iniciativa significava uma organização curricular nova para o Ensino de História: “o programa curricular implantado em Minas Gerais, em 1986, foi considerado, por muitos, como síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo, e que refletia o momento político vivido até então” (FONSECA, 2011, p. 61).

Fonseca (2011) relata que as discussões em torno das propostas levaram a buscar uma História, enquanto ciência, que precisava de um novo método de ensino e novos conteúdos, não baseada na linearidade, nos grandes feitos e na supervalorização factual.

O programa de 1986 pretendia que houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte dos professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e os grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classes e das transformações infraestruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo (FONSECA, 2011, p. 63).

Assim, a proposta implementada em Minas Gerais ganhou simpatia de todo o Brasil num momento de luta contra o autoritarismo. Aproveitando-se das mudanças curriculares, o mercado editorial cria novas coleções¹⁰. A História a ser ensinada era apoiada no materialismo histórico, mas em fins dos anos 80 e início dos 90 há uma renovação sob a influência da Nova História.

De acordo com Fonseca (2011), a disciplina manteve suas características desde sua constituição, no século XIX; entretanto, houve a preocupação em interligar o saber científico e o escolar, onde “a qualidade do ensino de história ministrado nas escolas estaria diretamente relacionada à capacidade dessa disciplina em levar para o ensino fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil” (FONSECA, 2011, p. 66). De acordo com a autora, apesar das reformas ocorridas especialmente após o Regime Militar, não

¹⁰ Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura do livro *História e Ensino de História*, de Thais Nívia de Lima e Fonseca, cuja bibliografia está citada nas referências deste texto.

houve abalo em relação à concepção do ensino dessa disciplina, que manteve seu alicerce construído desde o fim do século XIX, sob uma ótica tradicional. Assim, a disciplina não é mais a mesma desde sua constituição, mas ainda guarda elementos de sua origem.

Para Guimarães (2015), a partir de 1990, alguns resultados foram obtidos através da luta em torno de uma nova política educacional, como a consolidação do Ensino de História e de Geografia como disciplinas autônomas e independentes, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a publicação dos os PCN's em 1997, entre outros.

Na passagem dos anos 2000, novas diretrizes foram implantadas nos cursos de licenciatura em História, considerando novas exigências para a formação de professores da educação básica. Destaca-se a criação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e a criação da Lei 11645/08 que torna obrigatório o estudo sobre a temática indígena. Além disso, nota-se o aumento na formação de professores na modalidade a distância (EAD) e a ampliação do acesso à informação, por meio das tecnologias. Dentre as novas possibilidades surgidas com o uso das tecnologias, destacamos o acesso à informação para formação do docente e o acesso à informação como recurso facilitador do ensino na disciplina de história.

[...] discutir o Ensino de História, no século XXI, é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Enfim, é refletir sobre os modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades (GUIMARÃES, 2015, p. 20).

Atualmente, a disciplina de História anuncia como objetivo formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. Muitos professores estão buscando alternativas e (re)pensando suas práticas pedagógicas, considerando o desenvolvimento dos conteúdos com a participação ativa dos estudantes.

O tempo histórico é algo bastante complexo e, de acordo com Cabrini (1994), há a necessidade de o professor trabalhar o espaço e o tempo de forma contextualizada e significativa para o estudante. Não se trata do tempo físico, aquele dado pelo relógio e pelo calendário, mas sim o tempo histórico, que trata das transformações sociais que ocorreram em diferentes períodos de tempo. Sugere a escolha do objeto de estudo pelo professor e a investigação desse objeto a partir de problemáticas como os “porquês”, que vão além dos “quando” e “onde”. Ainda destaca que é necessário conectar o tempo do presente com o tempo do passado, pois as dúvidas dos discentes surgem da realidade vivida no tempo presente. Schimidt e Cainelli (2009)

dizem que a compreensão das diversas temporalidades é um grande desafio para o Ensino de História.

[...] ensinar história hoje pressupõe ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos experiências, valores e práticas sociais. Principalmente é proporcionar ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e com isto conseguir que ele reconheça outros sujeitos em tempos diversos (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 106).

É fundamental que o professor busque, junto com seus alunos, a construção do conhecimento histórico e não seja apenas um transmissor do conhecimento histórico já produzido pelos historiadores. Segundo Corsetti e Canan (2010), uma das preocupações da ANPUH é que os professores sejam formados não apenas para a docência, mas também para a pesquisa e assumam-se como pesquisadores que refletem sobre sua prática. Isto é de suma importância, na medida em que o professor pode ser produtor de saberes, assim como seus alunos podem também produzir o conhecimento histórico através de investigação, descoberta, reflexão e interpretação.

Da mesma forma, Fonseca e Silva (2010) relatam que, desde a década de 90, houve uma valorização da cultura escolar, onde os saberes podem desenvolver-se em diferentes espaços, tanto pelos docentes quanto por outros atores do processo educativo, ou seja, “[...] ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 14). Para os autores, os alunos adquirem consciência histórica antes mesmo de irem à escola, pois o convívio social faz com que os mesmos obtenham conhecimentos que devem ser aproveitados pelo ambiente escolar. A escola pode e deve ser um espaço democrático, com possibilidades de ensinar e aprender, pois estudantes e professores estabelecem conjuntamente o processo de ensino e aprendizagem e estão construindo a história do tempo presente da aprendizagem.

Considerações finais

A disciplina de História se constitui no Brasil vinculada ao Estado e a sua presença no espaço escolar apresentou objetivos diferentes em tempos históricos diferentes. Já esteve vinculada à construção de uma história harmônica e pacata sobre as nossas origens, já esteve vinculada ao nacionalismo e à proliferação dos símbolos nacionais e já esteve vinculada à formação de um cidadão crítico e consciente de seu papel social.

Como já dito, a disciplina de História ensinada nas escolas atualmente não é mesma do início do século XIX, mas ainda guarda muitos dos elementos de sua origem, acarretando em uma discrepância entre a história ensinada e a história como campo de conhecimento.

Acreditamos que o conhecimento histórico escolar pode estar vinculado a uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes e na transformação das informações em conhecimento e na construção da *literacia*¹¹ histórica. Para Schmidt e Cainelli (2009), significa dizer que uma das finalidades do Ensino de História é tornar possível que as pessoas utilizem conteúdos, métodos e técnicas para aprenderem a pensar historicamente. As autoras dizem que não se trata de transformar as pessoas em historiadores, mas ensiná-las a pensar historicamente.

Ademais, problematizar o conhecimento histórico significa “[...] partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não somente reproduzir conhecimentos” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 56). Desse modo, a aprendizagem é significativa para o aluno quando o conteúdo trabalhado em sala de aula dialoga com suas relações, cultura e experiências.

A compreensão histórica da realidade social é um dos objetivos do Ensino de História na atualidade. Também é um dos desafios para o professor, pois construir uma prática de ensino reflexiva e em parceria com o discente, provavelmente não foi contemplado na sua formação profissional. “[...] O que se procura é uma prática docente distanciada o mais possível da imagem do professor-enciclopédia, detentor do saber, buscando a construção de um professor-consultor, que contribui para a construção do conhecimento” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 34).

Por fim, acreditamos que o conhecimento histórico não está pronto e acabado, mas ele carrega múltiplas possibilidades de análise. Nessa perspectiva, não cabe a memorização do fato histórico, mas sim a sua compreensão, contextualização e problematização. “[...] O conhecimento histórico não está pronto, acabado, não é verdade absoluta, mas construção temporal, parcial, seletiva, incompleta, que possibilita múltiplas leituras e interpretações” (FONSECA, 2009, p. 7). Nessa perspectiva, professores e estudantes também são construtores do conhecimento histórico.

11 Segundo Schmidt e Cainelli (2009), o termo literacia seria um processo de alfabetização histórica, ou seja, a História deve ser capaz de formar uma consciência histórica cada vez mais complexa, fornecendo elementos para orientação e interpretação do passado, construir identidades e fornecer sentidos para a ação na vida prática.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, **Ato complementar nº 75, 20 outubro de 1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ACP/acp-75-69.htm. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 13 jan. de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL, Resolução nº 8/71 de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo- comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *In: Documenta*. nº 133, Rio de Janeiro, dez 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/> Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL, Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645. Acesso em: 07 jan. 2019.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**; tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**; tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABRINI, Conceição. **O ensino de História: revisão urgente**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? *In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

CORSETTI, Berenice; CANAN, Silvia Regina. A formação docente na área de História: reflexões a partir da análise das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica. *In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel. Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH, 2010.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo, O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas das História e da Educação, (In) NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 2 ed.. Campinas SP: Papyrus, 1994.

FONSECA. **Fazer e Ensinar História**. 1 ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães, SILVA, Marcos A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

GUIMARÃES, Selva, **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990.

NADAI, Elza. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. *In*: PINSKI, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o ensino).

OLIVEIRA, Denninson de. **Professor Pesquisador em Educação Histórica**. Editora Intersaberes, Curitiba, 2012.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o ensino).

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. A Leitura Crítica do documento. *In*: SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. **História, Documentos e Metodologia de Pesquisa**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

Recebido em: 02 de julho de 2020.

Publicado em: 29 de junho de 2022.