

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA
BRASILEIRA:
UMA ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS HISTORIOGRÁFICOS DOS
CURRÍCULOS ESTADUAIS DA DÉCADA DE 1980**

**HISTORY TEACHING BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION:
AN ANALYSIS OF THE HISTORIOGRAFIC ASSUMPTIONS OF THE STATE
CURRICULUM FROM THE 1980'S**

*Flávio José Dalazona¹
Geysa Dongley Germinari²*

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados finais de uma investigação desenvolvida na iniciação científica, vinculada ao Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, *campus* Irati, entre 2015 e 2016. A pesquisa examinou a conjuntura do Ensino de História no Brasil, na década de 1980, por meio das propostas curriculares publicadas pelas Secretarias de Educação dos estados de São Paulo e Paraná. A intenção foi abordar o período de redemocratização da sociedade brasileira, pós-ditadura militar (1964-1985) e desvelar como, no campo curricular, a disciplina de História renovou as suas propostas de ensino. Nessa direção, o problema de pesquisa centrou-se na análise dos pressupostos historiográficos que embasaram as propostas curriculares na década de 1980. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011) e como fontes de pesquisa o *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*, publicado em 1990 e a *Proposta Curricular Para o Ensino de História - 1º Grau de São Paulo*, elaborada em 1989. Como resultado, a pesquisa demonstrou que as propostas curriculares das redes públicas de ensino dos estados de São Paulo e do Paraná constituíram-se como espaços importantes da produção de uma tentativa de renovação do Ensino de História, em conformidade com as principais correntes historiográficas da época, aspecto que possibilitou a construção de novas propostas de conteúdos e metodologias de ensino, comprometidas com a emancipação crítica do aluno frente ao saber histórico.

Palavras-chave: Ensino de história. Currículo. Historiografia.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, *campus* Irati.

2 Professor adjunto e pesquisador do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História da Universidade Estadual do Centro Oeste, *campus* Irati.

ABSTRACT: This paper reports the final results of a research developed in the scientific initiation linked to the Department of History of the State University of the Midwest, Irati campus, Paraná, Brazil, between 2015 and 2016. The research examined the conjuncture of History teaching in Brazil in the 1980's, through the curricular proposals published by the education departments of the states of São Paulo and Paraná. The intention was, therefore, to focus on the period of redemocratization of Brazilian society after the military dictatorship (1964-1985), and to reveal how, in the curricular field, the discipline of History renewed its teaching proposals. In this direction, the research problem focused on the analysis of the historiographic assumptions, which supported the curricular proposals in the 1980's. From the methodological point of view, content analysis was used from Bardin's perspective (2011) and as a source of research the "Basic Curriculum for the Public School of the State of Paraná", published in 1990 and the "Curricular Proposal for the Teaching of History - 1st grade of São Paulo", elaborated in 1989. As a result, the research showed that curricular proposals of public education networks of the states of São Paulo and Paraná were fertile spaces of the production of an attempt of History teaching renovation in accordance with the main Historiographic currents of the time, aspect which made possible the construction of new content proposals and teaching methodologies committed to the student's critical emancipation from historical knowledge.

Keywords: History teaching. Curriculum. Historiography.

Introdução

O campo de pesquisa no Ensino de História estruturou-se com maior vigor nas décadas de 1970 e 1980. No contexto da ditadura militar (1964-1985), floresceu o debate, a respeito de novos conteúdos e metodologias de ensino, que ressignificou a prática de ensino/aprendizagem de História, em clara oposição à política educacional e à ideologia do regime militar.

Na década de 1980, o Ensino de História buscou renovar suas práticas pedagógicas, a partir de novas seleções de conteúdo que romperam com formas tradicionais de ensino e também inovou pela aplicação de métodos de ensino inovadores, como o uso de diferentes linguagens culturais. "Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História" (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

As práticas inovadoras aplicadas nas escolas inspiraram a criação de espaços de discussão a respeito do Ensino de História, nas graduações em História, pelo território brasileiro. Os laboratórios de ensino, principais ambientes criados pelas

Instituições de Ensino Superior para debater o Ensino de História, tinham a função de qualificar a formação inicial de professores e tornar o Ensino de História objeto de pesquisas, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos.

As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de história temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa (GERMINARI, 2016, p. 762).

No mesmo contexto, as pesquisas acadêmicas cresceram, principalmente com a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação e História, os quais organizaram, em alguns casos, linhas de pesquisa circunscritas ao Ensino de História. Outro aspecto relevante, para o desenvolvimento das pesquisas, foi a abertura de editais específicos das agências de financiamento, que possibilitaram maiores investimentos na área. O crescimento do campo de pesquisa tornou-se evidente com o aumento da produção bibliográfica e com a consolidação de eventos acadêmicos específicos do Ensino de História.

A pesquisadora Ernesta Zamboni (2001, p. 106), participando da mesa-redonda *Pesquisa Sobre Ensino de História: Definição e Características*, durante o V ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História), realizado em João Pessoa (PB), em 2001, destacou que

a década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores (ZAMBONI, 2001, p. 106).

A partir do *III Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*, realizado na cidade de Campinas (SP), em 1997, além do interesse pelas práticas e saberes dos professores, algumas linhas de pesquisa ampliaram suas investigações para outras temáticas. Com base nos trabalhos apresentados no evento, Zamboni (2001, p. 107) agrupou as investigações nas seguintes linhas de pesquisa:

- Formação do professor de História; - Produção do conhecimento; - Identidades culturais e memórias locais; - Currículo; - História do ensino de História e História da América; - Linguagens e ensino de História e novas tecnologias; - Produção historiográfica e livro didático; - Memória e ensino de História; - O uso escolar de fontes históricas.

Nessa direção, a presente pesquisa localiza-se no campo dos estudos referentes ao Ensino de História e currículo, particularmente o problema de investigação apresenta-se da seguinte forma: quais pressupostos historiográficos fundamentavam as propostas de conteúdos de História que compõem os programas curriculares, produzidos pelas Secretarias Estaduais de Educação do Paraná e São Paulo, na década de 1980?

Compreendendo o currículo como importante componente norteador na esfera educacional, pode-se, a partir dele, elaborar análises que auxiliem na compreensão das transformações que permeiam o Ensino de História na Educação Pública brasileira.

1. Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

O Ensino de História insere-se nos currículos brasileiros, desde 1838, no Colégio Pedro II, sendo alvo de intensas contestações e debates em torno de sua metodologia e de seus conteúdos de ensino. Pode-se afirmar que as concepções de ensino tiveram forte influência do Estado, com objetivo de serem usadas para disseminar ideologias e visões de mundo das classes que figuravam no topo do cenário econômico e político. No século XIX, a conjuntura era de afirmações dos Estados Nacionais, a recém independente nação brasileira buscava figurar entre as principais nações da época, assim, se fez necessário construir uma perspectiva de passado glorioso para si. A ideia era, tal como pressupunha o modelo educativo revolucionário francês, “apresentar aos educandos o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria” (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 129).

No Brasil, essas imposições a respeito do ensino acentuam-se após 1964, com a instauração de uma ditadura militar. O forte conservadorismo presente no Estado objetivava a neutralização, de forma total, de toda extensão crítica que pudesse questionar a existência do regime. Com o passar do tempo, o regime ditatorial foi perdendo a legitimidade perante a sociedade e aberturas foram sendo

conquistadas, logo havendo espaços para discussão e debate em todas as esferas, sobretudo no campo da Educação.

Na década de 1980, o Ensino de História participa intensamente desse processo de renovação que se produz no interior da sociedade, incorporando novas discussões como linguagens de ensino, metodologias e fontes a serem ensinadas. O processo renovador do ensino se constituiu a partir de novas concepções teóricas.

Dessa forma, do ponto de vista da metodologia, esta análise ancora-se na pesquisa documental e nos pressupostos da técnica de análise de conteúdo, tendo como fonte de pesquisa as propostas curriculares produzidas pelas Secretarias de Educação dos estados do Paraná e São Paulo, na década de 1980. Nessa perspectiva, segundo Bardin (2011, p. 44):

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Os conteúdos identificados nas propostas curriculares foram trabalhados a partir da metodologia da análise de conteúdo, visando a “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [...]. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação [...]” (BARDIN, 2011, p. 51).

2. Análises

O quadro descrito consolidou a visão de um Ensino de História que mascara os antagonismos presentes na sociedade, não explicitando uma perspectiva nacional marcada por conflitos, lutas e resistências. Na década de 1980, a partir de pressupostos teóricos críticos:

a concepção positivista da história foi denunciada através dos manuais, dos conteúdos factuais, da apologia feita aos heróis, da visão harmoniosa da sociedade e do ocultamento da história dos vencidos, presentes também nos programas escolares (TOLEDO, 2000, p. 153).

Em suma, o que havia era um grande distanciamento da realidade vivida por alunos e pelos professores, no que se referia ao processo histórico. Como destaca Farias Júnior (2013, p. 131):

[...] o ensino de História perpetuava uma narrativa histórica protagonizada não por homens pertencentes a categorias populares, na condição de potenciais agentes históricos, mas por grandes personagens históricos, comumente oriundos de famílias abastadas, que deveriam ser cultuados e homenageados por suas realizações. Tratava-se de um ensino que não se preocupava com análise crítica e refletiva dos acontecimentos históricos, pelo contrário, não havia espaço para interpretação e análise crítica. Objetivava-se, com essa disciplina, a formação de um cidadão que melhor servisse aos interesses do Estado.

Podemos afirmar que esse viés teórico sempre permeou o Ensino de História no Brasil. Com a ditadura militar, o que houve foi apenas um fortalecimento de tais concepções, nas palavras de Elza Nadai (1985-1986, p. 105), “1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data”.

A disciplina de História sofreu um duro golpe com a implantação da ditadura militar de 1964, o regime privilegiou apenas a formação do espírito cívico e patriótico. Além disso, a disciplina foi substituída, no ensino de 1º grau, com a instituição da área de Estudos Sociais.

Assim, os movimentos da década de 1980 marcam o momento de rompimento com uma longa tradição do modo de pensar e conceber o Ensino de História no Brasil. Já no final dos anos 1970, a ditadura começou a perder a legitimidade perante a sociedade. Em 1979, foi estabelecida a Lei da Anistia, que permitiu o retorno ao país de vários intelectuais exilados. O lento processo de redemocratização foi intensificado a partir de 1985, com a campanha das Diretas Já e a eleição, via colégio eleitoral, de Tancredo Neves, e consolidou-se com a promulgação da Constituição da República, em 1988. Pode-se traçar um paralelo entre a historiografia que começa a ser renovada com o processo de abertura que

a sociedade atravessava; ambas buscavam afastar determinado passado e buscar novas perspectivas quanto a um futuro democrático.

A disciplina de História foi muito perseguida e boicotada pelos militares, quando emerge a possibilidade de um processo de redemocratização surgem inúmeras discussões que permeiam o Ensino de História. O momento transformou-se em resistência para combater o que estava posto anteriormente; para isso, vertentes historiográficas foram utilizadas para combater a concepção tradicional de História e ensino.

Assim, “a partir do final da década de 1980 e início de 1990, os desdobramentos dos debates historiográficos, no meio acadêmico brasileiro, influenciaram o processo de renovação do ensino de História [...]” (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 132). Parte do que estava sendo produzido nas universidades, já desde os anos 1970, começou a ser absolvido nas discussões e apontamentos, projetando saídas para a crise da disciplina em sala de aula.

Nesse contexto, com o surgimento de debates em torno da elaboração de novas propostas curriculares, a incorporação daquilo que era produzido nos ambientes acadêmicos, para o saber e a prática em sala de aula, torna-se um objetivo. Como destacou Elza Nadai (1985-1986, p. 112), paralela ao movimento de redemocratização da escola “a produção historiográfica foi se renovando e se revisando na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos, novos problemas”. Desta forma, “os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História” (FONSECA, 1995, p. 86).

Os debates em torno do Ensino de História resultaram no estabelecimento de novos referenciais teóricos, novas discussões em torno do currículo, que desencadearam em “um movimento de dessacralização do currículo, desvelando sua historicidade com suas implicações políticas e sociais” (GASPARELLO, 2007, p. 87).

As propostas curriculares podem ser claramente identificadas como a expressão do momento, revelando suas características, pois “é nesse período que se verifica a luta dos professores universitários e do ensino médio contra a desqualificação da história enquanto disciplina escolar, efetuada no regime militar através das suas políticas educacionais” (TOLEDO, 2000, p. 147).

No campo da historiografia, a inovação era representada por duas linhas da História social, como destaca a autora Lynn Hunt (1992, p. 2), “na história, o avanço para o social foi estimulado pela influência de dois paradigmas de explicação dominantes: o marxismo, por um lado, e a escola dos ‘Annales’, por outro”.

No campo marxista, a influência sobre o currículo foi representada, principalmente, pela historiografia social inglesa. A chamada nova esquerda inglesa surge, em 1956, com historiadores britânicos vinculados ao Partido Comunista Inglês, os quais romperam com o partido e acabaram por influenciar fortemente a historiografia britânica, sob forte inspiração marxista.

Herdeira da Escola dos *Annales*, a Nova História de matriz francesa foi outra perspectiva de História norteadora dos currículos. Essa perspectiva historiográfica embasou parte das discussões presentes nos documentos. A Nova História floresceu, nos anos de 1960, na França, e a sua contribuição para a historiografia foi a abertura para novos problemas, novas perspectivas teóricas e novos objetos de pesquisa histórica. Nessa direção, segundo Fonseca (2003, p. 42),

[...] a história nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também fazem no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a história nova não estuda apenas os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços.

Na década de 1980, havia várias releituras do marxismo aplicadas ao Ensino de História. “O marxismo em voga no âmbito acadêmico fora largamente empregado no ensino de história em um contexto de redemocratização e lutas sociais” (MATHIAS, 2011, p. 48). Talvez seu caráter crítico e de combate à lógica dominante capitalista fosse um fator que amedrontava muitos setores da sociedade:

Sob essa ótica, os programas de 1986, em geral, propagavam, com a pretensão de serem inovadores em relação ao ensino tradicional, uma seleção de conteúdos pautados em uma visão de processo histórico que privilegiava as lutas de classe e as transformações estruturais para explicar a História, o que implicava, em muitos

deles, clara fundamentação marxista. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 131).

Dessa forma, as discussões historiográficas ganharam novos contornos, diferentes do anterior; nota-se que sendo produtos do momento, “essas críticas nutriram-se de um período em que toda a organização escolar e universitária, oriunda do regime militar, ainda estava muito presente enquanto que outras forças emergiam em seu interior” (TOLEDO, 2000, p. 147-148), ou seja, momento em que um discurso procurava superar o outro.

Era um momento em que toda a instituição escolar buscava se redemocratizar e ocupar um papel na sociedade que visasse à formação crítica de sujeitos atuantes na sociedade. Segundo a pesquisadora Arlete Medeiros Gasparello (2007, p. 99), a escola almejava incorporar o caráter de uma instituição que abrangesse “o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para o agir e transformar, e não apenas atuar e reproduzir”. Vários setores da sociedade propuseram-se a organizar, estruturar e moldar o pensamento democrático que reascendia. Dentro da área do ensino pode-se destacar os vários sindicatos de profissionais da Educação que lutaram em tais processos.

O panorama exposto elaborava-se como expressão do seu próprio momento, ou seja, era utilizada a realidade concreta vivida por alunos e professores na construção de propostas para a Educação, principalmente na área de História. Segundo Selva Guimarães Fonseca (1989-1990, p. 198), “a partir deste contexto, multiplicam-se as discussões acerca do conhecimento Histórico, abrindo um diálogo entre os espaços e formas de produção, através de trocas de experiências cada vez mais constantes”.

Em suma, pode-se concluir, como destaca Elza Nadai (1985-1986, p. 113), que o ponto de partida dessa renovação era “a realidade social imediata, na qual alunos e professores têm sua prática social. É do conhecido, da experiência cotidiana vivida, do presente [...]”. Dessa forma, portanto, é que se expressa a tentativa de construção de uma nova orientação para o Ensino de História.

A partir disso foi proposta a construção de um novo saber, tal “construção de saber efetiva-se, segundo as propostas, a partir da problematização das experiências sociais vividas pelos alunos e professores no presente” (FONSECA,

1995, p. 92). Tratava-se de uma nova prática perante a disciplina, na qual todas as discussões em torno do problema proposto resultaram em reformulações curriculares. Toda a discussão teórica produzida, desde o final dos anos 1970, foi canalizada na elaboração de propostas curriculares dentro do Ensino de História, que teriam a intenção de se tornarem referenciais nesse momento de reformulação da prática docente.

Na produção dos currículos houve a reordenação das formas de se ensinar a História e novas seleções de conteúdo, com ênfase para criticidade da disciplina e seu caráter de fornecer aos alunos ferramentas para a prática social. Como destaca Caimi (2001, p. 82), “a discussão não se restringe à seleção de conteúdos de história ou à forma de abordá-los, mas toma como ponto de partida a realidade imediata, a prática social dos professores e alunos, explicitando conflitos e contradições”.

Como exemplo, são encontrados nas propostas temas que antes não eram explicitados no ensino, ou seja, “temas considerados marginais passam a ser investigados a fim de compreender os mecanismos de funcionamento da sociedade” (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 132), tais como cotidiano e mentalidade. Isso se deve à forte influência da historiografia social inglesa e da nova história francesa, presentes no embasamento das propostas curriculares.

Por meio de caminhos diferentes, as propostas curriculares modificaram o sentido do Ensino de História, na década de 1980. Nas palavras de Fonseca (1995, p. 109), as proposições buscaram

[...] resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes, as múltiplas vozes representativas de uma época. Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando romper radicalmente com a forma tradicional de ensinar História, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. [...] As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental.

A partir de um amplo processo de lutas travadas na incipiente sociedade democrática e também “por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de

reformas dos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação [...]” (FONSECA, 1995, p. 86).

É nesse contexto que surgem duas propostas, elaboradas durante a década de 1980, e que foram utilizadas para a construção da pesquisa, que são o *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*, elaborado em 1990, e a *Proposta Curricular Para o Ensino de História - 1º grau de São Paulo*, elaborada em 1989.

A proposta do Paraná, ainda que seja datada de 1990, já estava sendo discutida durante anos anteriores à sua publicação final, portanto, insere-se também no contexto de redemocratização. Selva Guimarães Fonseca (1995, p. 102) destaca que ambas as propostas possuem um “arcabouço conceitual que constitui o seu eixo central, a partir do qual se articulam os temas a serem estudados”. A partir disso, foi realizado um levantamento de conceitos mais significativos encontrados em tais propostas, que revelam sua historicidade e suas proposições historiográficas.

O eixo teórico central das duas propostas curriculares estrutura-se de forma semelhante. A proposta do Paraná propõe, nas suas primeiras linhas, uma nova postura em relação ao conhecimento histórico, objetivando uma “renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e do ensino de História” (PARANÁ, 1990, p. 72). Já a intenção da proposta de São Paulo, é claramente de se opor aos fatos e verdades dados como acabados e absolutos, e criar “um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras [...]”, propiciando, também, “condições para um relacionamento ativo e crítico com o saber produzido em cada realidade [...]” (SÃO PAULO, 1989, p. 9).

É constante nas duas propostas a intencionalidade de que a partir do conhecimento histórico adquirido possa-se intervir na realidade. Dessa forma, o saber histórico deveria ser instrumentalizado de maneira com que os alunos pudessem utilizar-se deles para construir sua realidade. O aluno não pode mais ser um receptáculo de conhecimento e ter uma atitude passiva frente ao saber histórico.

Dessa maneira, o cotidiano dos alunos é trabalhado incessantemente nas propostas: “pois, pesquisando e trabalhando seu próprio cotidiano, ele estará formando as bases para questionamentos, para o desejo de saber e para o pensar historicamente” (SÃO PAULO, 1989, p. 16). Ou seja, é a partir da realidade

concreta vivida de alunos que seria articulado o conhecimento histórico, aproximando alunos e professores da cena histórica.

Diante da multiplicidade que se apresenta o Ensino de História nas propostas, o aluno é colocado como personagem histórico, dentro de um contexto e com sua singularidade, “não mais como indivíduo e sim como camada social, como participante de um grupo e sujeito da história” (SÃO PAULO, 1989, p. 19).

É interessante analisar um discurso empregado pelos autores da proposta em questão, no qual ressaltam a importância de uma discussão entre alunos e professores, se na construção de um país sem preconceitos

não estaria presente uma forma de construção que busca eliminar as diferenciações existentes tentando traçar um mundo ordenado, coerente, ausente de tensões que sustenta a idéia de que todos são iguais, sem distinção de classes, etnias, religião (SÃO PAULO, 1989, p. 26).

A intenção era de se colocar com uma nova postura frente à disciplina, no que se referia aos métodos, temas e objetos de estudo. Assumindo, também, uma nova postura frente ao passado, concebendo-o como um “conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente” (PARANÁ, 1990, p. 73).

O trabalho nas propostas é entendido não apenas como capaz de atender às necessidades materiais do ser humano, mas também um processo em que o homem produz a si mesmo, colocando-se sujeito da História. Tal concepção está diretamente ligada à teoria marxista, na qual o ser humano só se efetiva, enquanto ser social, mediante o trabalho.

Como destaca as autoras da proposta do Paraná,

o polo norteador da análise das sociedades humanas ao longo do tempo, será a percepção crítica da produção humana, que é socialmente construída, elemento determinante e determinado pelo social, pelo político e pelo ideológico dessas sociedades (PARANÁ, 1990, p. 73).

Muito semelhante, também, do eixo central que compõe a estrutura da proposta curricular do estado de São Paulo.

A proposta paranaense inova, também, no sentido de situar tanto alunos quanto professores como agentes transformadores da realidade social. Despreendendo-se da estrutura autoritária que a transmissão do conhecimento adquirira na ditadura militar, encontra-se agora a alternativa de abrir “para os alunos e professores a possibilidade de se compreenderem como sujeitos da História e agentes da transformação social” (PARANÁ, 1990, p. 74). Trabalhando sempre a partir da realidade imediata do aluno, inserindo-o diante de uma postura crítica frente ao presente.

As propostas inovaram no sentido de colocar a possibilidade de alunos e professores passarem da forma de receptáculos ou mero reprodutores do conhecimento apenas para sujeitos ativos na construção histórica. A disciplina assume um papel fundamentador diante da sociedade e se busca afirmar enquanto uma função social bem clara, que seria formar “um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir” (PARANÁ, 1990, p. 75).

A concepção que fortemente embasa tais propostas é de uma função da História para seu presente, ou seja, sempre situando o aluno em um determinado contexto para que este possa, a partir de então, conhecer a realidade em que se insere, podendo nela interferir. Nessas propostas, os professores deveriam buscar “através da problematização das experiências vividas pelos sujeitos dos processos de ensino (alunos e professores), o resgate da realidade histórica dos processos sociais” (FONSECA, 1995, p. 104-105). É preciso, portanto, que se problematize “o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente” (PARANÁ, 1990, p. 73).

Nota-se que o processo de construção dessas duas propostas curriculares, elaboradas no processo de redemocratização da década de 1980, introduziu no campo do Ensino de História a perspectiva de mudar práticas educativas frente ao conhecimento histórico, “de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor na condição de sujeitos [...]” (FONSECA, 1995, p. 92).

Por meio das diferentes propostas curriculares, produzidas na década de 1980, objetivou-se “resgatar a heterogeneidade das experiências convivendo com o indefinido, o indeterminado, dando inteligibilidade à diversidade não a partir de

paradigmas instituídos e sim da ação concreta dos sujeitos históricos [...]” (FONSECA, 1995, p. 94).

No corpo teórico das propostas é possível constatar “uma preocupação em ampliar o campo de investigação, de incorporar novos temas, novas fontes documentais e problemáticas no processo de ensino” (FONSECA, 1995, p. 108), configurando, assim, precisa relação com a nova história de inspiração francesa, uma das vertentes historiográficas presentes nas propostas curriculares analisadas.

Considerações finais

Foi possível concluir com a pesquisa, que o processo pelo qual passou o Ensino de História, na década de 1980, foi o início de uma proposta de renovação no contexto educacional brasileiro.

A problemática do Ensino de História sempre se encontra atual e é preciso que se reconheçam no passado as marcas que perpassam a construção da disciplina no quadro educacional brasileiro, para que seja possível sempre caminhar em um processo contínuo de renovação. Compreende-se, assim, que o saber escolar jamais é neutro, ele atende a inquietações de um determinado contexto histórico e, naquele momento, as atenções estavam voltadas para a redemocratização e para o cidadão que se desejava formar para a nova sociedade.

O quadro teórico proposto na elaboração das propostas curriculares articula-se com uma determinada visão de mundo do momento. Dessa forma, nota-se que o currículo se coloca como um instrumento para a nova sociedade democrática que emergia. Observou-se nas discussões a respeito das propostas curriculares “forte influência de paradigmas educacionais críticos e, no âmbito da historiografia, um diálogo estreito com os *Annales*, com a Nova História e com a historiografia social inglesa” (CAIMI, 2001, p. 83). As propostas curriculares elaboradas na década de 1980, adquirem uma característica para uma determinada finalidade, que seria uma orientação política e social, tendo no Ensino de História o principal espaço desse processo transformador.

Essa nova característica do Ensino de História foi construída por meio de intensos debates, e num momento que favorecia a construção de tais debates,

como destacam as autoras Cainelli e Tuma (2012, p. 288), a década de 1980 não pode ser concebida apenas como uma reforma, ou rearranjo, mas, sim, como mudança geral no que estava posto tradicionalmente no Ensino de História:

Esta necessidade de reforma expressada por variados movimentos sociais e especificamente pela categoria de professores de História está situada temporalmente na década de 1980 e não se alinha àqueles discursos que clamam pela “reforma” como necessidade natural, pois o contexto espacial e temporal era de posicionamentos para mudanças que se expunham como necessidade perante o contexto de silenciamento vivido no Brasil em décadas anteriores (CAINELLI; TUMA, 2012, p. 288).

No Ensino de História pode-se definir que os conceitos e teorias não são verdades prontas, imutáveis, estáticas e incontestáveis. O conhecimento histórico é parcial e limitado, não está pronto e acabado, mas em constante construção e movimento; portanto, o processo de renovação realizado, na década de 1980, representou mais uma etapa desse movimento e da construção de um novo saber histórico que ainda continua em mutação.

Assim, pode-se definir que o momento vivido foi de intensas lutas e de tentativas de rompimento com o que estava cristalizado no Ensino de História. Pode-se inferir que a expressão do momento vivido por alunos e professores ajudou a viabilizar a construção de novas propostas curriculares, que, como se posiciona Elza Nadai (1992-1993, p. 160), diante delas “as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e emancipação do homem”.

O período em questão representou posicionamentos e tomadas de decisões, que objetivavam a construção de um outro ensino; a imagem construída do Ensino de História dos anos 1980, se “expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que as embasaram e seus desdobramentos – revela não uma ‘década perdida’, [...] mas uma década de tensões e criatividade” (FONSECA, 1995, p. 109), configurando, assim, tentativas de renovações na disciplina de História.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena. A experiência do passado reconhecida no tempo presente: um estudo sobre o currículo básico para a escola pública do Paraná – História (1990). *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 287-305, set./dez. 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. A base empírica: os agentes da discussão sobre o ensino de história nas décadas de 1980 e 1990. In: CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 49-89.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, v. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio. Ensino de história: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, jan./jun. 2013.

FONSECA, Selma Guimarães. Ensino de história: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 197-208, set./fev. 1989-1990.

FONSECA, Selma Guimarães. Em busca de outras histórias: duas propostas dos anos 80. In: FONSECA, Selma Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 85-109.

FONSECA, Selma Guimarães. Abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio. In: FONSECA, Selma Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 39-48.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite. *Repensando o ensino de história*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 85-100.

GERMINARI, Geyso Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016.

HUNT, Lynn. Apresentação. In: HUNT, Lynn (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1-29.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p. 40-49, jan./abr. 2011.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set./fev. 1985-1986.

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./ago. 1992-1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º grau*. São Paulo: CENP, 1989.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Reflexões sobre a crítica feita ao ensino de história no Brasil nos anos 80. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 147-156, 2000.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, n. 6/7, p. 105-117, jan./dez. 2001.

Recebido em 27 de Abril de 2018
Aprovado em 09 de Abril de 2019