

O raio do ensino de história no colorido espectro da ciência: particularidades do caso brasileiro

Luis Fernando Cerri

Luis Fernando Cerri

Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Paraná, Brasil
E-mail: lfcerri@uepg.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9650-0522>

Recebido em: 30/11/2024

Aprovado em: 03/08/2025

Resumo

O presente artigo se dedica a discutir o ensino de História no Brasil, enfatizando sua complexidade e as interações com outras disciplinas, como Antropologia e Sociologia, como um exercício de definições epistemológicas. O ensino de História é abordado como campo científico em construção, a partir das perspectivas da História, Sociologia e Filosofia da Ciência, partindo do pressuposto de que a trajetória do desenvolvimento deste campo não é uniforme, nem no tempo e nem no espaço, mas responde às características e demandas da sociedade em que se insere. O ensino de História, embora tenha se expandido como campo de pesquisa acadêmica, enfrenta uma crise que remonta à transição política do país e às mudanças epistemológicas na História, e que entrou em um novo patamar com a ascensão ideológica da extrema direita nos anos 2010. Assim, defende-se que existem particularidades nacionais e regionais que se ligam aos contextos históricos e às especificidades dos usos sociais do conhecimento histórico em cada recorte cronológico e espacial. Argumenta-se que, no caso brasileiro, este campo nasce na Escola Básica e, no âmbito universitário, nasce dentro do campo da Educação, embora nunca perca sua referência com a História. Fatores de disputa por legitimização social da ciência, questões de gênero dos sujeitos envolvidos e de financiamento da pesquisa fizeram com que o campo fosse de pedra no sapato à pedra angular para a História. Discute-se, enfim, as potencialidades e problemas dessa evolução, ao propor uma reflexão sobre preconceitos e elitismos que permeiam os embates do campo.

Palavras-chave: Ensino de história. História da ciência. Epistemologia.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e104056>

Abstract**The ray of history teaching in the colorful spectrum of science: particularities of the Brazilian case**

This article is dedicated to discussing History teaching in Brazil, emphasizing its complexity and interactions with other disciplines, such as Anthropology and Sociology, as an exercise in epistemological definitions. History teaching is approached as a scientific field under construction, from the perspectives of History, Sociology and Philosophy of Science, based on the assumption that the trajectory of the development of this field is not uniform, either in time or space, but responds to characteristics and demands by society in which it is inserted. Although History teaching has expanded as a field of academic research, it is facing a crisis that dates to the country's political transition and epistemological changes in History, and which reached a new level with ideological rise of the extreme right in the 2010s. Thus, it is argued that there are national and regional particularities linked to historical contexts and specificities of the social uses of historical knowledge in each chronological/spatial context. It is argued that, in the Brazilian case, this field was born in elementary school, and at university level, it was born within the field of Education, although it never loses its reference to History. Disputes over social legitimacy of science, gender issues of subjects, and research funding have turned the field from a stone in the shoe to a cornerstone for History. Finally, the potential and problems of this evolution are discussed, proposing a reflection on prejudices and elitism that permeate the clashes in the field.

Keywords:

History teaching.
History of science.
Epistemology.

Resumen**El rayo de la enseñanza de la historia en el variopinto espectro de la ciencia: particularidades del caso brasileño**

Este artículo está dedicado a discutir a enseñanza de la Historia en Brasil, enfatizando su complejidad e interacciones con otras disciplinas como un ejercicio de definiciones epistemológicas. La enseñanza de la Historia se aborda como un campo científico en construcción, partiendo del supuesto de que la trayectoria de desarrollo de este campo no es uniforme en el tiempo o espacio, sino que responde a las características y demandas de la sociedad. Si bien la enseñanza de la Historia se ha expandido como campo de investigación académica, enfrenta una crisis que se remonta a la transición política del país y a los cambios epistemológicos de la Historia, y que alcanzó un nuevo nivel con el ascenso ideológico de la extrema derecha en la década de 2010. Existen particularidades nacionales y regionales vinculadas a los contextos históricos y a las especificidades de los usos sociales del conocimiento histórico en cada contexto cronológico y espacial. Se argumenta que, en el caso brasileño, este campo nace en la educación básica y, a nivel universitario, nace dentro del campo de la Educación, aunque nunca pierde su referencia a la Historia. Factores como las disputas sobre la legitimación social de la ciencia, las cuestiones de género y la financiación de la investigación han hecho que el campo pase de piedra en el zapato a piedra angular para la Historia. Por último, se discuten el potencial y los problemas de esta evolución, proponiendo una reflexión sobre los prejuicios y el elitismo que impregnán los enfrentamientos en este campo.

Palabras clave:
Enseñanza de la historia. Historia de la ciencia.
Epistemología.

Este texto é um artigo teórico-metodológico e bibliográfico, portanto não resultante de pesquisa empírica. Procura-se avançar na discussão conceitual sobre o campo de pesquisa do ensino de História, e para isso precisa atravessar as discussões epistemológicas sobre a Didática feitas pelos autores citados, em especial por Yves Chevallard. Muitas vezes, para avançar, precisamos retornar e recuperar, pelo caminho, aquilo que se descartou, e que agora faz falta.

Embora seja frequente a ideia de que a transposição didática tem sido amplamente abandonada pelos pesquisadores do ensino de História, que estariam discutindo a construção de conhecimentos escolares, em vez de “apenas” transpor ou didatizar a produção acadêmica para um modelo escolar que reproduz o que é gerado nas academias, argumentaremos que a forma de leitura supracitada, apesar de ter ampla disseminação, é essencialmente equivocada e decorrente de uma leitura apressada e incompleta de Chevallard. Entretanto, essa leitura é dominante no debate atual. Um dos objetivos deste texto é demonstrar como ela desconsidera a maior parte da obra de Chevallard, em especial as suas edições recentes. Por isso, não é o caso de “anunciar outras perspectivas sobre o assunto” ou, como alguém pode argumentar que “ainda o artigo precisa trazer ou mencionar mediações, quanto a autonomia dos professores que atuam na educação básica”, uma vez que essa visão, de que o conceito de transposição didática se liga inextrincavelmente à ideia do professor reduzido à heteronomia é equivocada e decorre da leitura superficial e incompleta mencionada logo acima.

Matemática, Antropologia, História, Pedagogia

É preciso alertar, para quem nos dá a honra de sua leitura, que o subtítulo acima não indica o desenvolvimento ou aprofundamento das relações de cada disciplina citada com a História ou com a Didática. O anúncio do subtítulo é o de um fio de Ariadne. Seguiremos o fio, e não nos deteremos em cada câmara atravessada no labirinto.

Considerando a história da formação educacional em nível superior, dos departamentos universitários e das disciplinas acadêmicas no Brasil nos últimos 70 anos, pelo menos, podemos afirmar com um bom grau de generalização que o problema do ensino de História não era um problema da História, mas da Pedagogia. Uma consequência necessária é que o ensino de História acabaria marcado pela perspectiva educativa generalista nas suas décadas iniciais. Uma das vertentes que buscava reverter este quadro residiu na ideia de que a Didática teria ou deveria ter como interesse principal aquilo que é específico dos conteúdos. Para Yves Chevallard, mas essa estratégia foi usada de modo impróprio para rechaçar a Pedagogia tradicional e, sem muito rigor epistemológico, definir que a didática só se interessa pelo que há de específico no conhecimento. Dessa posição se evolui

para uma estratégia que tem um duplo uso: traçar uma fronteira e estabelecer uma diferença com a antiga Pedagogia e desalojar psicólogos e assemelhados que haviam ocupado o edifício da didática. “Estudar o que é específico de um conhecimento seria usar somente ferramentas ‘específicas’ desse conhecimento? A teoria, como nos ensinou Bachelard, não é o pleonasmo da experiência.” (Chevallard, 2009, p. 143). Por sua vez, a prática nem pressupõe e nem exclui consciência dos seus fundamentos teóricos. Em outros termos, devagar com o andor que o santo é de barro...

A Didática da Matemática na França não adota uma epistemologia "protecionista" como essa, segundo Chevallard (2013), pois seus estudos sobre o ensino da matemática não se restringem exclusivamente às ferramentas do conhecimento matemático. A fronteira não é uma diáde. Para o autor, os "ensinos de" configuram formações epistemológicas resultantes do processo de transposição didática. Embora estejam profundamente relacionados aos saberes “sábios”, esses "ensinos de" não podem ser considerados partes desses saberes, já que isso implicaria que surgiram e se desenvolveram de forma independente dos condicionamentos da instituição didática — o que seria incoerente. O leitor atento já percebe, por aqui, que a ideia de transposição didática, como simplificação ou didatização do conteúdo acadêmico, não se encaixa com o que Chevallard está argumentando: o didático, em sua origem, é um fenômeno autônomo em relação ao acadêmico. Como se não bastasse, é comum encontrar diversos exemplos de temas e conteúdos que primeiro emergem no contexto escolar para, posteriormente, serem incorporados pela academia.

A especificidade de cada Didática não é algo estático, mas uma conquista em constante construção. Nessa perspectiva, isolar-se leva ao empobrecimento: a singularidade das Didáticas é continuamente construída e reconstruída em diálogo com o conhecimento, que avança e se transforma de maneira acelerada. O reconhecimento de um campo de estudo, portanto, só é possível quando este se abre para o diálogo com campos vizinhos, assim como para a sua própria trajetória histórica.

Dentro da Antropologia, estudo do ser humano como ser social, o objeto das Didáticas é o *fenômeno didático*, que está espalhado pelo campo. Ao envolver o conhecimento, temos uma Antropologia cognitiva. Matematicamente, Chevallard detalha: “Existe o didático quando um sujeito Y tem a intenção de fazer com que nasça ou que mude, de certa maneira, a relação de um sujeito X com um objeto Y. (Naturalmente pode ocorrer que Y = X)” (Chevallard, 2009, p. 150). Aprender e ensinar, inerente à condição humana, congrega um conjunto de fenômenos cuja abordagem reflexiva e metódica se espalha pelas diversas frentes de estudo. Mais um elemento a favor da argumentação de que na teoria da transposição didática, os campos dos ensinos são caracterizados pela autonomia, ainda que se faça referência às ciências, ou seja, os saberes sábios.

À pergunta “onde se vinculam os didatas da Matemática” (Chevallard, 2009, p. 150), o autor responde: à Antropologia, ainda que alguns possam preferir não se vincular a nada por temerem perder sua *autonomia*. Primeiramente, trata-se de uma fórmula surpreendente e até certo ponto irônica

para redirecionar um debate já extenso e não raro exaustivo e pouco produtivo. Mas, para além da Didática da Matemática, essa proposta de vinculação poderia ser validamente estendida a todas as Didáticas específicas e, consequentemente, aos historioeducadores (Moreno, 2019).

A noção de saber é primária e representa uma forma fundamental de organizar conhecimentos, embora nem todo conhecimento pertença à esfera do saber. No contexto antropológico, os saberes emergem como objetos específicos que desempenham um papel crucial, e delimitam o espaço de uma Antropologia dos saberes. É nesse âmbito que o autor situa a teoria da transposição didática dos saberes. Para Chevallard (2009), ainda, a Antropologia dos saberes não seria mais que a própria epistemologia que temos hoje, desde que ela fosse "antropologizada" para sair de uma visão restrita e chegar a uma visão ampliada sobre a vida dos saberes na sociedade concreta. A epistemologia tem se concentrado quase exclusivamente na produção de saberes e no estudo de seus produtores, negligenciando outras relações com o conhecimento. Isso reflete um modo que nossa cultura tem de se relacionar com os saberes, valorizando sua produção em detrimento de sua utilização. Assim, a epistemologia acaba por falhar em seus deveres com a ciência e restringe seu próprio poder crítico e libertador, porque são cada vez mais as práticas sociais que funcionam em relação com saberes. Esse ponto, em função do debate sobre a didática da história, é desenvolvido por Penna (2014, p. 41–52).

Contudo, compreender o ensino de um saber exige considerar tanto sua produção quanto suas utilizações. Essa perspectiva é alinhada à de Klaus Bergmann (1990), que, em um texto clássico no Brasil, discute o impacto do conceito de consciência histórica na Didática da História. Bergmann argumenta que, mesmo no campo da História e da Teoria da História, a Didática da História é essencial para ampliar a compreensão dos objetos de estudo, complementando aspectos que de outra forma permaneceriam insuficientemente explorados.

Chevallard (2009) argumenta que, nas instituições que utilizam saberes, estes são exógenos, ou seja, não produzidos internamente. Embora seja possível discordar dessa generalização, a exceção proposta não invalida sua tese. Além disso, o autor afirma que a utilização social dos saberes é inevitavelmente influenciada pelo ensino. Poderíamos conceder que aqui, ele abre uma janela para a ideia de que na escola também se produz conhecimento, uma vez que o saber acadêmico é confrontado com outros saberes e modificado para atender necessidades de orientação – temporal, no nosso caso – que não estavam previstas no momento da produção desse saber. Com isso, no final do dia, o saber sábio que entrou na escola de um jeito vai sair dela de outro. Por fim, destaca que os processos de transposição constituem o ambiente central para a disseminação e funcionalidade dos saberes, sendo a manipulação transpositiva uma condição indispensável para o funcionamento de nossas sociedades.

Teoria da História, Ensino de História e Geografia (que antes de tudo serve para fazer a guerra)

Yves Lacoste (1988) é autor do livro “A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Feita a referência – que estraga o efeito da referência, embora não desvele de imediato todos os sentidos subjacentes – para os mais jovens, seguimos em frente. Expressões provenientes da Geografia e da guerra permeiam o cotidiano acadêmico e escolar mais do que percebemos: lutamos por espaço para ideias e posicionamentos, demarcamos territórios, ganhamos ou cedemos terreno, refletimos sobre o lugar de nossas propostas no processo educativo, situamo-nos em determinados campos conceituais, ocupamos ou restringimos o acesso a recursos essenciais. O conceito de região como espaço construído aplica-se tanto à relação com o espaço físico quanto à epistemologia e à história da ciência. Essa abordagem, porém, exige atenção aos riscos de tratar espaço e fronteiras em um mundo marcado pelo avanço tecnológico incessante, que encurta distâncias e leva alguns teóricos a considerar o espaço uma categoria esvaziada e a fronteira algo obsoleto, conforme adverte Ortiz (2000, p. 61), e como resvala Magnoli (1997).

No entanto, as primeiras décadas do século XXI trouxeram a nação de volta ao centro do debate global. Fenômenos como a ascensão das redes sociais, a radicalização da direita, a manipulação comportamental personalizada, o Brexit, o slogan/ movimento "Make America Great Again" de Donald Trump e, mais recentemente, a guerra da Rússia contra a Ucrânia, o genocídio de Israel contra os palestinos, entre outros, evidenciam que as fronteiras nacionais continuam altamente relevantes.

O objetivo é discutir, no contexto das fronteiras, a definição do território do ensino de História, compreendido simultaneamente como prática educativa, campo de pesquisa das Ciências Humanas, fenômeno social e espaço de produção e reflexão sobre esse fenômeno, à semelhança da própria História. Metaforicamente, trata-se de explorar a localização e as características da "oficina dos cartógrafos do tempo". Nesse sentido, é importante destacar que a proposta busca elementos heurísticos de um campo de saber em processo de formação.

Esse território também é espaço de consensos e conflitos, construído ao longo de numerosos embates em torno do ensino de História, especialmente ao longo do século XX, com destaque para a década de 1980 no contexto brasileiro. Por isso é importante discutir esse território frente à "globalização" promovida por propostas trans e interdisciplinares, destacando tanto as possibilidades quanto os desafios desse processo. Por fim, cumpre abordar as diádes, ou seja, os pontos de contato entre o ensino de História e as diversas disciplinas e saberes que compartilham fronteiras com esse campo de pesquisa e prática pedagógica.

A concepção de que a pesquisa e a produção intelectual sobre o ensino de História, ou Didática da História, situam-se em um campo de fronteira entre disciplinas é uma posição epistemológica válida. No entanto, essa perspectiva contrasta com a visão de que a Didática da História constitui uma

disciplina interna à História, ou mais especificamente, à Teoria da História. Klaus Bergmann (1990), por exemplo, defende que a Didática da História integra o campo da História ao cumprir funções tanto reflexivas quanto normativas: “Com esta tarefa reflexiva, ela passa para o território da História sistemática e faz parte integrante da Ciência Histórica na medida em que a própria História sistemática o faz.” (Bergmann, 1990, p. 30)

E logo adiante:

No contexto destas tarefas normativas, a Didática da História vive em estreita ligação com a Ciência Histórica. Relaciona-se, ao mesmo tempo, com as disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais sistemáticas, sem as quais, o ensino nas escolas e a representação e exposição fora delas não poderiam ser suficiente e cientificamente regulados e compreendidos. Enquanto a pesquisa histórica empírica tem como objeto de investigação os testemunhos do passado, cujas informações permitem reconstruir conexões temporais da ação e do sofrimento humanos do passado, a História Sistemática e a Didática da História têm por objeto a própria investigação histórica empírica. (Bergmann, 1990, p. 31)

Bergmann não aborda explicitamente a localização disciplinar da Didática da História no cumprimento de sua função empírica, mas é claro ao situá-la no campo da História quando trata de suas funções reflexiva e normativa. No entanto, como nenhum de nós, o autor não pode oferecer definições abstratas ou atemporais sobre a Didática da História. Sua análise reflete, de forma evidente, o estado científico e prático dessa disciplina no contexto alemão das décadas de 1970 e 1980.

Descolonizar essa questão implica compreender que, no contexto brasileiro das décadas de 1980 e 1990 — período que sucede uma ditadura que inviabilizou tais debates —, os primeiros movimentos relacionados ao ensino de História emergem nas escolas e nos sindicatos de professores. Posteriormente, esse movimento atrai a participação de professores universitários mais engajados com o debate acadêmico e a militância educacional.

Por um lado, o tema do ensino de História ganha destaque acadêmico na Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), que, em sua assembleia de 1981, alterou seu estatuto para se tornar a Associação Nacional de História, com o objetivo de incluir todos os graduados em História, especialmente os professores do ensino de 1º e 2º graus. A proposta de mudança, defendida desde 1977, foi concluída em 1983 e formalizada em 1984, embora tenha enfrentado resistência significativa de antigos membros da ANPUH, que temiam que a mudança descaracterizasse a entidade (Martins, 2000, p. 115 e ss.). Nesse período, a ANPUH tornou-se um espaço importante para a publicação de textos sobre o ensino de História. No entanto, quando se trata de pós-graduação *stricto sensu*, os programas de pós-graduação em Educação se consolidaram como o principal espaço de formação para o ensino de História.

Uma consulta ao Portal de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando a expressão "ensino de história" e limitando o período de 1987 (primeiro ano disponível) a 1999, revela 10 teses de doutorado

e 78 dissertações de mestrado. Desses, 81 trabalhos são oriundos de programas de Educação, enquanto apenas sete provêm de programas de História, dos quais seis tratam da História das disciplinas escolares ou da História do Ensino de História. Esse dado evidencia uma característica marcante do campo da História na época, quando os programas de pós-graduação em História, predominantemente, não aceitavam trabalhos que não fossem historiográficos

A história da Didática da História no Brasil, e do ensino de História como um todo, segue uma trajetória distinta da alemã. Embora também tenha passado por uma virada paradigmática, essa transição possui características próprias, profundamente relacionadas ao contexto de superação e rejeição da História ensinada durante a ditadura militar. Assim, o campo da Didática da História no Brasil se implantou em um espaço disciplinar e institucional diferente, situado na fronteira. Política e profissionalmente, ele se vinculava à História e à sua associação profissional, mas, do ponto de vista científico, estava nos Programas e Departamentos de Educação, onde também se encontravam, geralmente, o estágio supervisionado de ensino de História e seus docentes.

O debate brasileiro sobre o “lugar” da Didática da História no mapa das ciências é extenso e continua em aberto. Alguns expoentes são Cardoso (2008), Saddi (2010 e 2012), Barom (2012) e Penna, (2014).

Além de contribuir com uma perspectiva própria, não há a pretensão de esgotar ou resolver o debate. A contribuição é a seguinte: a Didática da História, em nossa realidade, surgiu e permanece na fronteira, embora tenha ocorrido alguns deslocamentos e assentamentos de “colonizadores” em territórios disputados. Se seguimos a abordagem alemã e considerarmos a Didática da História como a ciência da aprendizagem histórica, seus dois componentes principais - “aprendizagem” e “histórica” - devem ser analisados. A História, por si só, não estuda a aprendizagem; essa não é sua área de origem. Para estudar a aprendizagem, a História precisa estabelecer uma fronteira com a Educação, e estar em uma fronteira permeável implica que, além de permitir o trânsito de ideias e pessoas, transforma a própria “regionalidade”, ou seja, a maneira como construímos e nos constituímos no espaço epistemológico. Buscar a aprendizagem dentro da História, salvo melhor juízo, é, no mínimo, controverso, mesmo sendo cientificamente válido discutir os resultados encontrados. Para a nossa análise, adotamos a visão de Chevallard, que argumenta que não podemos considerar os “ensinos de” como componentes da própria ciência de referência. Isso implicaria supor que se constituíram dentro da História, independentemente do âmbito didático e da referência pedagógica mais ampla, o que seria logicamente problemático e empiricamente impossível de demonstrar.

Ainda que hoje o ensino de História esteja valorizado dentro do campo da História, diante de incentivos governamentais como recursos para os programas de pós-graduação profissionais e a valorização do item “inserção social” na avaliação da pós-graduação, é preciso não esquecer que, ao contrário da parábola evangélica, o filho pródigo não foi recebido com festa pelo seu pai senhor das

terras. A reação foi mais parecida com a do irmão que ficou, e aquele que retornou por muito tempo assistiu o banquete pela janela, do lado de fora. Em não poucos departamentos e centros, o banquete continua excludente, por exemplo quando as vagas de trabalho para a área de ensino de História são restritas para doutores em História, não raro sem nenhuma familiaridade teórica, prática ou de investigação com campo do ensino. Ou quando se trata de definir, afinal, a diferença entre o importante e o prioritário no abarrotado currículo de História da educação básica (Silva, 2018).

Ensino de História: aspectos de constituição e ocupação de território

Quais seriam os elementos contextuais para pensarmos a encarnação empírica do ensino de Histórica como campo de pesquisa no caso brasileiro? Um marco importante em termos organizativos desse campo foi o primeiro *Perspectivas*.

O que é, então, o "ensino de História" de que tanto se fala contemporaneamente, especialmente desde o primeiro Encontro Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade de São Paulo em 1988? Naquele ano, o evento foi notável pela significativa presença de professores do ensino de 1º e 2º graus, além do balanço sobre a História ensinada tanto nas escolas quanto no ensino superior. O contexto histórico era marcado pela construção de ferramentas institucionais e sociais voltadas para a superação do período autoritário imediatamente anterior, sendo a principal dessas ferramentas a Constituição Federal, promulgada naquele ano após uma extensa discussão que mobilizou diversos setores da sociedade, incluindo os movimentos sociais, como o movimento sindical dos professores, ainda impulsionados pelos ecos da campanha das Diretas-Já e pelos debates públicos sobre a construção da Constituição Federal de 1988.

O ensino de História não estava alheio a esse contexto. Pelo contrário, a construção de currículos, práticas, experiências e materiais para um ensino de História que ajudasse a superar o binômio autoritarismo/passividade, característico da cultura política da ditadura militar, era uma urgência daquela época. O evento de 1988 ocorreu num momento em que a primeira onda dessas inovações — iniciadas com a eleição de governadores de oposição à ditadura em 1982 — estava se consolidando. O Encontro Perspectivas, portanto, se assemelha mais a um evento de professores de História de todos os níveis discutindo sua prática e trocando experiências do que a um evento acadêmico voltado à análise de um objeto de pesquisa. Mesmo o ensino universitário de História se tornou um tema relevante. Embora se possa afirmar que a dicotomia entre ensino de História como prática e pesquisa acadêmica seja falsa, é notável que, desde então, o ensino de História como campo de pesquisa acadêmica tenha se expandido consideravelmente, sendo inclusive marcado pela criação de um novo evento focado nesse tema: os Encontros de Pesquisadores do Ensino de História, realizados pela primeira vez na Universidade Federal de Uberlândia em 1993 (Nadai, 1993).

Um determinado recorte do real só se torna um objeto de estudo quando é reconhecido como um problema. As relações que se mantêm tranquilas e estáveis são geralmente consideradas naturais e dadas, passando despercebidas. Em geral, aquilo que não está em algum tipo de crise não é notado nem vira objeto ou tema de pesquisa.

A crise do ensino de história, como já destacaram vários textos, entre os quais talvez o fundador e mais influente tenha sido o artigo de Elza Nadai (1993), *O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva*, decorre tanto da derrocada da ditadura militar e sua influência sobre o ensino e a formação dos cidadãos na escola quanto dos deslocamentos epistemológicos da História, pesquisada e ensinada nas universidades. As transformações na ciência História, que redefinem suas fronteiras internas (Lima, 1999), geram mudanças que impactam a prática do ensino na academia a partir dos anos 70, pressionando, consequentemente, os cursos de formação de professores. Os docentes, formados gradualmente dentro de novos paradigmas, começam a questionar a estrutura didática que encontram nas escolas. A isso se soma o ascenso dos movimentos sindicais de docentes, impulsionados pelo novo sindicalismo, no contexto de crítica ao regime militar e de busca pela recuperação da escola pública e das condições de trabalho dos professores.

O primeiro *Perspectivas* de 1988, realizado no final da década de 1980, reflete as transformações que estavam em curso naquele momento, as quais se expressam nas atividades do evento, registradas em parte nos Anais. No seminário de 1988, os textos eram, em sua maioria, narrativos e descritivos, relatando situações, experiências e técnicas de ensino. Menos frequentes nos Anais são os textos que promovem uma reflexão analítica, que buscam estabelecer um diálogo entre o objeto em foco e as múltiplas vertentes teóricas.

Pode-se, talvez sem a intenção dos participantes, identificar aí uma primeira fronteira interna ao campo do ensino de História: as narrativas das experiências em sala de aula formariam um gênero literário típico e expressariam uma “ciência aplicada”, produzida a partir do trabalho docente que investigava maneiras de superar a realidade escolar daquele momento de transição. Por outro lado - e frequentemente pelos mesmos sujeitos, talvez em diferentes momentos - estaria a "ciência pura" do ensino de História, enquanto campo que se constitui no diálogo com teorias da História, da Educação e outras ciências, tipicamente desenvolvido na academia, como parte do trabalho de pesquisa dos docentes de formação de professores ou nos programas de pós-graduação. Essa primeira divisão é uma das marcas fundadoras da área, que, embora tenha sido buscada sua superação com boa vontade, sempre se manteve devido às circunstâncias sociais e institucionais que caracterizam a relação entre escola e universidade em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho.

O ensino de História como campo de pesquisa acadêmica se desenvolve de forma gradual, surgindo a partir das preocupações, reflexões e posicionamentos político-pedagógicos sobre o ensino de História nas escolas. Esse campo emerge das angústias e questões não resolvidas, como, por

exemplo, o motivo dos poucos avanços globais na área, apesar da existência de boas ideias, formação adequada, boa vontade, bons materiais e programas. A necessidade de aprofundar a reflexão, ultrapassando as questões metodológicas e técnicas, e questionando os condicionamentos históricos, psíquicos e sociais do ensino de História, acaba gerando, lentamente, um campo de pesquisa que se concentra principalmente nas universidades, nas estruturas institucionais (departamentos, institutos, faculdades) voltadas para a História e a Educação.

Assim, apesar do desejo sincero de superar as dicotomias relacionadas ao ensino de História (ensino-pesquisa, Universidade-Escola, teoria-prática, bacharelado-licenciatura), uma fronteira indesejada mas efetiva, acabou se constituindo e consolidando. A lógica do sistema educacional, infelizmente, não se adapta aos anseios daqueles que militam nessa área. Com poucas exceções, à academia coube o papel de pesquisar o ensino de História, enquanto à escola ficou o papel de "praticá-la", seguindo as lógicas do sistema econômico de divisão de trabalho, inspirado nos modelos fordista e taylorista, em que o engenheiro projeta os produtos e a linha de produção, e o chão de fábrica executa o processo produtivo.

As pesquisas são conduzidas pelos professores universitários ou por seus orientandos nos programas de iniciação científica ou pós-graduação. No entanto, é crescente a integração de professores e professoras ao campo da pesquisa, com vínculos com a pós-graduação. Porém, o fato é que a identidade docente se complementa com a identidade do pesquisador na pós-graduação. Não se basta ainda para entender-se pesquisador apenas na escola. Na prática, o pesquisador não está naturalmente presente no professor, exceto em nossa intenção freiriana. Esse processo, porém, é lento e sempre ocorre contra a corrente, que, por sua vez, se torna cada vez mais forte à medida que o desenvolvimento histórico avança.

É evidente que os espaços da docência e da pesquisa são permeáveis, e essa permeabilidade é constituída, primeiramente, pelo posicionamento dos envolvidos em desejar, como uma utopia, a superação das dicotomias entre os papéis de professor e pesquisador. Ela também se forma pelo fato de que, algumas vezes (infelizmente rareando), os pesquisadores são professores da escola temporariamente afastados de suas atividades cotidianas para os cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Igualmente, os graduandos que pesquisam o ensino de História geralmente concluem o curso e passam a atuar como professores. Essa permeabilidade também se dá pelos pontos de contato entre professores e pesquisadores institucionalizados, como as atividades de formação contínua de professores, as publicações e o material didático.

No entanto, os espaços e suas fronteiras são dados e, por vezes, refletem a necessidade de coexistir com as tensões entre o "pessoal da prática" e os "teóricos" da Universidade, das Secretarias de Educação e das instituições de pesquisa e normatização da Educação. Essas fronteiras exigem um

esforço constante para que não caiamos na lógica da ciência e da sociedade, com lugares/papéis autorizados para falar sobre o objeto ou, em termos mais simples, para garantir que a academia e/ou o Estado não se tornem o único lugar do discurso legítimo sobre a História ensinada. Mas também demandam a consciência de que as instituições e seus papéis exercem uma forte pressão contrária à ideia de horizontalidade entre os diferentes professores que constituem o campo.

Henry Giroux (1999), ao abordar o cenário educacional norte-americano, destaca a importância de preservar as permeabilidades entre as várias esferas do campo educativo, como a teoria e a prática, e evitar reducionismos que reforçam dicotomias:

Presos a limites disciplinares tradicionais e reciclando velhas ortodoxias, muitos educadores críticos correm o risco de se transformar em velhas sombras dançando na parede de uma obscura conferência acadêmica, esquecidos de um mundo externo repleto de ameaças reais à democracia, à sociedade e às escolas. Também tenho testemunhado, entre um enorme número de educadores nos Estados Unidos, um crescente antiintelectualismo que é levemente codificado em apelos a uma prática "real", à linguagem acessível e a políticas superficiais. [...] Em alguns casos, o próprio criticismo educacional tem se transformado em uma celebração reducionista da experiência, que ressuscita a oposição binária entre teoria e prática, com esta última tornando-se uma categoria não- problemática para invocar a voz da autoridade pedagógica. Neste caso a teoria é rejeitada como incidental à reforma educacional, ou, simplesmente, como o discurso de acadêmicos pedantes que têm pouco a dizer àqueles que trabalham no campo. (Giroux, 1999, p. 12)

A dicotomia entre teoria e prática no ensino de História é uma tendência arraigada, quase como uma força gravitacional ou uma inércia proveniente de um sistema educacional secular, especialmente no que se refere à formação de professores. Essa separação se explica por dois fatores principais: primeiro, pela estruturação dos currículos de formação docente nas últimas décadas, e segundo, pela configuração institucional universitária pós-reformas militares, que consolidaram a divisão entre faculdades e departamentos "de conteúdo" e "pedagógicos".

Ideias como a integração entre teoria e prática, a formação do professor-pesquisador, e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, com o objetivo de uma formação unificada do profissional, ainda são princípios "fora da ordem". Esses conceitos, embora necessários, ainda não fazem parte dos consensos educacionais predominantes e devem ser encarados como tal para que não sejam absorvidos pela lógica da tradição. Atualmente, começamos a colher os frutos de esforços institucionais, como a introdução de disciplinas de prática de ensino nos cursos de formação de professores e a participação de historiadores nos mestrados profissionais em ensino de História. No entanto, é fundamental reconhecer que não estamos diante de processos irreversíveis.

Algumas considerações, por fim

A área da História não sofre de chauvinismo. Pelo contrário, sempre lida muito bem com as interfaces disciplinares, que por sua vez são e foram mesmo, em momentos distintos, motores de

desenvolvimento disciplinar. O que seria, por exemplo, da paradigmática Escola dos Annales sem o concurso crítico da Sociologia, da Antropologia, da Geografia? Mas isso não quer dizer que o país da História seja privado de guardas de fronteira, de alfândegas, de emitir passaportes... Um consulado não é a mesma coisa que uma leva de imigrantes que podem tirar empregos dos nativos. O reconhecimento da importância de outras disciplinas e mesmo de campos interdisciplinares não é automático e muito menos isento de tensões e mesmo algumas escaramuças.

Parece porém – e isso precisa de confirmação empírica ainda por ser construída – que as relações “internacionais”, imigrações e outros atos interfronteiras disciplinares com a História são mais fáceis quando se trata de Antropologia, Sociologia, Economia, Estudos de Literatura e áreas congêneres. Mas a Educação tem um complicador. Trata-se de um país – ou mesmo de um continente – marcado por duas características centrais: é predominantemente feminino, e tem laços e partes demais com trabalhadores “braçais” nas suas lidas cotidianas, formas de constituição e de governo. Não se trata de acusar quem quer que seja de machismo ou classismo, mas de se perguntar até que ponto o fato de a Educação ser predominantemente habitada e governada por mulheres, e por estar tão envolvida em seus fazeres e em suas reflexões com gente que amassa barro nas ruas da periferia, lida com crianças e adolescentes marginalizados, ganha muito pouco... até que ponto isso tudo marca a relação entre os campos, e a relação entre a História e o campo interdisciplinar do ensino de História? Até que ponto isso não ocorre, também, dentro do próprio campo do ensino de História? Não se trata de acusar, como já foi dito aqui, pois, conforme o ponto de vista, o autor poderia estar entre os acusados. Não é uma fala leviana em que o sujeito acusador joga a fase para lacrar o diálogo e sair arrastando a vitória moral imobilizada, agarrada em uma chave de braço. Trata-se de um convite – duro, nada agradável – para pensar sobre os fundamentos de uma relação historicamente complicada.

Comparando com a problemática do preconceito racial, tratar o próprio racismo passa por entender que, se não nos consideramos racistas (e no Brasil quase ninguém se considera), e o racismo segue existindo e castigando seus alvos, então ele não está fora de nós, mas dentro, em algum lugar que precisamos identificar e tomar consciência, para poder combater. Talvez o primeiro gesto, adaptando às relações entre historiadores *tout court* e historiodidatas, seja reconhecer que a frase “afinal, todos somos professores” é enganosa. Trata-se de ousar propor a reflexão, como ocorre na terapia antirracista, de que fomos e somos construídos como pessoas e grupos em torno de conceitos e preconceitos que nos rodeiam secularmente, fomos feitos assim sem que isso nos fosse perguntado e antes que pudéssemos concordar ou não. Se não somos ou não queremos mais ser isso, como

coletivo, e se queremos algo diferente, não basta enunciar, precisamos estar atentos à dose de elitismo, classismo, sexism, machismo que nos constitui sem que percebamos.

Por fim, há dezenas de projetos em curso que contam com, em primeiro lugar, definir o ensino de História ou a didática da História como parte integrante do campo da História e em segundo lugar executar na prática esse pertencimento. Eles podem se beneficiar bastante de considerar o que foi e o tem sido a trajetória histórica dessa convivência, de modo a esboçar o que ela pode vir a ser ou quais são as providências, limites e atitudes novas necessárias para que o caminho adiante seja melhor que o caminho até aqui.

Referências

BAROM, W. C. C. **Didática da História e consciência histórica**: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009). 2012. 135 f. Mestrado em Educação – UEPG, Ponta Grossa, 2012.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, set.89/fev.1990.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153–170, jun. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/yWNB7rzGTsCbG5NhMDJ9VxN>. Acesso em 28 jul. 2025.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2009.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a teoria da transposição didática**: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, n.2, mai/ago. 2013. Disponível em <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2338>. Acesso em 28 jul. 2025.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 12.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988.

LIMA, Lana Lage da Gama. Fronteiras da História. In: NODARI, PEDRO e IOKOI (orgs.). **História: Fronteiras**. XX Simpósio nacional da ANPUH. São Paulo: ANPUH; Humanitas / FFLCH - USP, 1999, p. 17 - 40.

MAGNOLI, D. **O Corpo da Pátria**. São Paulo: Editora da Unesp; Moderna, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Campinas: Tese de Doutorado em Educação, 2000.

MORENO, J. C. **O tempo colonizado**: um embate central para o ensino de História no Brasil. **Intermeios**, v. 25, n. 49, p. 97–111, 2019. Disponível em <https://www.periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9343>. Acesso em 28 jul. 2025.

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.93.

ORTIZ, R. **Um outro território**. Ensaios sobre a mundialização. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

PENNA, F. DE A. A relevância da didática para uma epistemologia da história. In: MONTEIRO, A. M. et al. (Org.). **Pesquisa em ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen**: teoria, historiografia, didática. Ananindeua: Cabana, 2022.

SADDI, R. Didática da história como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, v. 16, n. 1, p. 61, 14 abr. 2010. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/items/c1f3e4d7-81db-4d9d-ae65-cc99ae9e21e2>. Acesso em 28 jul. 2025.

SADDI, R. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 211–220, 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v34n02/v34n02a07.pdf>. Acesso em 28 jul. 2025.

SILVA, M.A. “Tudo que você consegue ser” – triste. BNCC/História (A versão final). **Ensino em Revista**. Uberlândia, v. 25, n. especial, p. 1004-10015, 2018. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454>. Acesso em 28 jul. 2025.

SEMINÁRIO **Perspectivas do Ensino de História** (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1988.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.