

CIDADANIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIÁLOGOS COM DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS

MARIA AUXILIADORA SCHMIDT*

Resumo: *O trabalho tem como foco a historicidade das relações entre cidadania e propostas curriculares brasileiras (1931-2017) no que diz respeito à finalidade e ao sentido da aprendizagem histórica. O referencial teórico foram as categorias cultura histórica e cultura escolar, a partir das quais buscou-se analisar as relações entre ensino e aprendizagem da História e a formação para a cidadania. A perspectiva da investigação foi a qualitativa com análise documental. Concluiu-se que, ao apresentarem propostas centradas na aprendizagem de habilidades e/ou competências, os documentos analisados sugerem a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, tendo como referência o conceito de transposição didática. Esse ponto de partida não leva em conta, na perspectiva da cognição situada, a história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno.*

Palavras-chave: *Ensino da História; Cidadania e ensino da História; Currículo de História; Aprendizagem histórica.*

Abstract: *The work focuses on the historicity of the relations between citizenship and Brazilian curricular proposals (1931-2017) with regard to the purpose and meaning of historical learning. The theoretical framework was the categories of historical culture and school culture, from which we sought to analyze the relationship between teaching and learning History and training for citizenship. The research perspective was qualitative with documentary analysis. It was concluded that, when presenting proposals centered on learning skills and/or competencies, the analyzed documents suggest the appropriation of a teaching and learning concept that, in the first place, differentiates school scientific knowledge, in the learning process, confusing learning with teaching, having as a reference the concept of didactic transposition. This starting point does not take into account, in the perspective of situated cognition, history as a reference science for student learning.*

Keywords: *Teaching History; Citizenship and teaching History; History curriculum; Learning History.*

INTRODUÇÃO

A constituição da História como disciplina escolar no mundo ocidental, inclusive no Brasil, desde o século XIX, tem incluído o pressuposto da formação para a cidadania como uma das principais finalidades do ensino. Esse pressuposto foi qualificando a natureza e objetivos do ensino e aprendizagem da História, a ponto de se tornar consensual e pertinente às ações derivadas de políticas públicas, como a proposição de

* Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH/PPGE/UFPR. Pesquisadora Cnpq. Trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa financiada pelo Cnpq.

documentos curriculares, tais como diretrizes e propostas, em diferentes sociedades e períodos. Em que pese os conflitos e as transformações do mundo contemporâneo, bem como os decorrentes debates acerca dos usos públicos da História, afirma-se que: «Há mais de um século, a História escolar está sendo pensada como uma contribuição de peso para a formação do cidadão. O que foi levado ao apogeu na cultura e na tradição política francesas se encontrava, em larga escala, noutras formações sociais¹.» Ao mesmo tempo, as desigualdades econômicas e sociais hoje são grandes desigualdades culturais, o que demanda novas reflexões em torno das relações entre história e cidadania, destacando questões como a escolha das narrativas históricas a serem ensinadas e produzidas com os alunos.

Nossas identidades pessoais e coletivas, nossas personalidades, nossas concepções de vida social e da relação com os outros, nossos valores etc., são construídos através das narrativas que nos são transmitidas. Nós as recebemos com nossas inteligências, nossa razão e nossas emoções, nossos valores e nossas experiências. Limite-me a colocar a questão: quais narrativas são hoje pertinentes²?

O debate em torno do confronto entre formar para a cidadania e a natureza das narrativas históricas ensinadas pode ser considerado um dos pontos fundamentais na opinião de Christian Laville³, quando analisa o ensino de História em diferentes contextos. Ao citar o exemplo da ex-União Soviética indica que

havam ensinado ali, por meio da história, que o capitalismo era o inferno e que o socialismo abriria as portas do paraíso. O que fizeram os membros das diversas repúblicas assim que tiveram a oportunidade? Escolheram o inferno⁴.

O autor está preocupado em comprovar que propor ou aceitar qualquer tipo de esforço para controlar o saber histórico escolar «está alicerçado numa ilusão» e que deveria se pensar na função social da História em outras perspectivas que não colaborassem para instituir uma «guerra de narrativas»⁵.

Ainda que não rompam com as articulações entre ensino de História e cidadania, problematizando-a a partir da maneira pela qual ela se apresenta, vários autores podem ser citados pela sua contribuição a um debate que, de certa forma, relativiza e questiona esta relação.

¹ AUDIGIER, 2016: 25.

² AUDIGIER, 2016: 57.

³ LAVILLE, 1999.

⁴ LAVILLE, 1999: 136.

⁵ LAVILLE, 1999: 137.

Um questionamento mais contundente acerca das relações entre objetivos e finalidades do ensino de História e formação para a cidadania é feito pelo historiador inglês Peter Lee. Para ele, a Educação Histórica, como a própria História, é uma conquista precária e vulnerável a agendas políticas e educacionais, que procuram mesclá-la com outras partes do currículo, ou reduzi-la a um veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos. Em alguns países

ela está atualmente sob ameaças de agendas de cidadania e cívicas por um lado e agendas de «fusão» no outro. O desejo de usar a história como um suporte para a coesão social ou mesmo ressurgimento nacional parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e uma busca por alguma base legítima de afirmação de valores «comuns». Enquanto isso, como a concorrência da China e da Índia aumenta, os políticos procuram novas maneiras de simplificar o currículo, em um esforço para assegurar que as competências exigidas pelas empresas podem encontrar espaço nas escolas. Apesar de se falar de uma «economia do conhecimento», a pressão sobre o currículo parece ser para as escolas treinarem uma mão de obra eficaz⁶.

As questões suscitadas pelos diferentes autores potencializam a importância de se considerar documentos curriculares como evidências da maneira como, sob a forma escolar, podem ser inferidas determinadas relações entre cidadania e ensino de História. Entre elas, a maneira como a estrutura dos conteúdos contém elementos de determinada narrativa histórica e também como, em seus objetivos, podem ser apreendidos elementos relacionados com a função social do ensino de História. O objeto e o objetivo das investigações pertinentes a este trabalho estão circunscritos no âmbito destas questões. Do ponto de vista do referencial teórico, o substrato principal para a investigação foram as categorias cultura histórica e cultura escolar, a partir das quais buscou-se analisar as relações entre ensino e aprendizagem da História e a formação para a cidadania, presentes em documentos curriculares brasileiros. A perspectiva da investigação qualitativa, com recurso à análise documental, permitiu abordar a historicidade das relações, utilizando-se elementos de estudos em casos específicos.

⁶ LEE, 2016: 110.

1. CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: ARTICULANDO AS RELAÇÕES ENTRE DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A maneira pela qual foram selecionadas as categorias cultura histórica e cultura escolar está referendada na opção pelo conceito de cultura que permite o diálogo entre os autores selecionados. Assim, entende-se cultura como um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social. Não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida nos e a partir de processos relacionais. Esta perspectiva conceitual que referencia a obra de Raymond Williams incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, é entendida como algo vivido de um momento e um lugar; como produto histórico de um determinado período e sociedade e como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, ideias, signos e símbolos, linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como a cultura histórica e a cultura escolar⁷.

Segundo Rüsen, a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da História no espaço público na sociedade atual⁸. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande *boom* da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo pertencem, ainda, os enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Na esteira dos estudos desenvolvidos por Williams, o autor também concorda que, em diferentes momentos das sociedades, podem aparecer palavras no uso comum de uma língua para designar um conceito correspondente⁹. Assim, aos conceitos de cultura política, cultura científica, além de outros, pode ser acrescentado o de cultura histórica, pois «já não se fala somente de História, de pensamento histórico, de imaginário histó-

⁷ WILLIAMS, 2003, 2011.

⁸ RÜSEN, 2016.

⁹ WILLIAMS, 2003.

rico; nem somente de consciência histórica, quando se quer referir às dinâmicas da rememoração e de seu papel na esfera pública»¹⁰.

Assim, para Rüsen, a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental, ou seja, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência, tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer¹¹.

A potencialidade do conceito de cultura remete, então, à possibilidade de se falar em culturas específicas, relacionadas com os processos formativos como aqueles próprios das formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, a uma inter-relação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin¹², a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Considerando-se que a investigação em Educação Histórica inscreve-se no cruzamento, principalmente desses dois quadros teóricos¹³, entende-se que, a partir de determinado conceito de cultura, podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da pesquisa em Educação Histórica, o fundamento da Filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais.

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen¹⁴ apresenta suas três dimensões principais: a dimensão estética, a dimensão política e a dimensão cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e os dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético,

¹⁰ RÜSEN, 2016: 54.

¹¹ RÜSEN, 2016: 57.

¹² FORQUIN, 1993.

¹³ BARCA, 2005.

¹⁴ RÜSEN, 2016.

mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política insiste no princípio de que qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica tem um papel importante no processo de formação da consciência histórica, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica, que servem para a orientação cultural na vida prática atual. Esse entrelaçamento se estende até as profundezas da identidade histórica, porque a construção da identidade se realiza geralmente em meio ao poder e à dominação, e isso tanto na intimidade dos sujeitos individuais como na relação entre eles¹⁵.

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, «trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação»¹⁶. A constituição histórica da História como disciplina escolar e os elementos que a constituem, como as propostas curriculares, sobressaem-se neste processo.

As considerações remetem para a possibilidade de se identificar determinados elementos da cultura escolar, como os documentos curriculares, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos. Essa é uma das dinâmicas da Didática da História que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico, os documentos curriculares de História) e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar.

O que ocorre neste processo vem ao encontro das considerações feitas por Jörn Rüsen¹⁷ de que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as diferentes dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a apreensão da experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica. Essas preocupações interferem, sobremaneira, no diálogo constitutivo das

¹⁵ RÜSEN, 2016: 65.

¹⁶ RÜSEN, 2016: 67.

¹⁷ RÜSEN, 2016.

relações entre cultura histórica e cultura escolar, mediado pelo significado que as narrativas históricas e os processos dinâmicos do ensino e aprendizagem histórica são organicamente estruturados sob a forma de documentos curriculares, tendo em vista o cumprimento da função do ensino de História em diferentes momentos das sociedades, como a sociedade brasileira.

2. A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA HISTÓRICA E A CULTURA ESCOLAR: O CASO DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE HISTÓRIA

No percurso de construção da História como disciplina escolar no Brasil, pode ser constatado que, gradativamente, foi ocorrendo uma separação entre a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar» próprio da História¹⁸. Isto fez com que as questões do ensino e aprendizagem da História fossem empurradas, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva da cultura histórica, balizadora de documentos curriculares, passou a se articular com a dimensão política dessa mesma cultura. Nesse processo, as questões relacionadas às políticas do ensino de História foram excluídas da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das ciências da educação e, portanto, das formas e funções da escolarização. Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas que ocorreram na dimensão cognitiva da cultura histórica, relacionadas ao ensino e aprendizagem, passaram a pertencer mais ao âmbito dos processos e formas de escolarização do que da própria ciência da História. As relações entre cidadania e ensino de História podem ser analisadas nos contextos destas problemáticas.

Estas relações têm sido objeto de investigação por especialistas em Didática da História. Em artigo já considerado clássico, Nadai¹⁹ aponta a inscrição orgânica do ensino de História na «pedagogia do cidadão», concepção norteadora de programas, currículos, produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino. Para a autora:

A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum — o cidadão nacional — destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. Este fato foi reforçado no espaço escolar de duas maneiras distintas. De um lado, identificando as extremamente desiguais condições sociais dos alunos, aos seus aspectos psicológicos

¹⁸ CUESTA FERNÁNDEZ, 1998.

¹⁹ NADAI, 1988.

*individuais, em um processo de dissimulação das condições de desigualdade social inicial; e, de outro, pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas*²⁰.

Observa-se a relevância proposta na relação entre a disciplina História e a formação para a cidadania quando se refere tanto à natureza dos conteúdos que são selecionados como das concepções concernentes ao sujeito objeto do ensino, olhado a partir do viés psicológico e não a partir do seu enquadramento social e cultural. A abordagem também é ressaltada pela pesquisadora Circe Bittencourt, quando afirma que «a relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina»²¹. Ainda, segundo a autora, a cidadania social tem sido pouco caracterizada nos documentos curriculares.

Pode-se afirmar que os documentos curriculares têm sido um dos importantes canais na relação entre a cultura histórica e a cultura escolar de determinada sociedade. Isto porque, tal como pressupõe Ivor Goodson²², entende-se o currículo como uma «construção social» e, portanto, como algo em constante relação com as determinações históricas de uma sociedade. Da mesma forma, concorda-se com Tomaz Tadeu da Silva²³ quando explicita que esta dinâmica não pode ser confundida com um processo evolutivo de aperfeiçoamento, mas deve-se buscar uma perspectiva de análise que:

*Estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ser atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir significados fixos e permanentes a palavras e conceitos como «educação», «escola», «disciplina»*²⁴.

Este pode ser considerado um dos pontos constitutivos do processo em que o currículo, considerado como um elemento da cultura escolar²⁵, e da cultura histórica²⁶, dialoga com os elementos estéticos, políticos e cognitivos da cultura de cada sociedade, no que se refere aos sentidos e significados atribuídos ao conceito de «cidadania» e sua relação com a aprendizagem e o ensino da História.

²⁰ NADAI, 1988: 25.

²¹ BITTENCOURT, 1988: 20.

²² GOODSON, 1997.

²³ SILVA, 1996.

²⁴ SILVA, 1996: 78.

²⁵ FORQUIN, 1993.

²⁶ RÜSEN, 2016.

No que se refere à especificidade dos estudos sobre currículos de História, no Brasil, eles têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento. Na área específica do ensino de História, estes trabalhos têm privilegiado, principalmente, determinados períodos ou documentos curriculares e suas relações com políticas educacionais, como atestam investigações realizadas por Martins, Fonseca, Siman, Velasco, Costa²⁷. Ademais, podem ser citadas reflexões sistematizadas sobre essa temática, como as de Bittencourt e Abud²⁸. Relações entre documentos curriculares de História e a formação para a cidadania também têm sido evidenciadas em investigações já realizadas, como a de Furmann²⁹. Um estudo que pode ser citado como pioneiro é o artigo de Elza Nadai, *O ensino de história e a pedagogia do cidadão*³⁰. Em seus trabalhos, a autora tem explicitado a maneira como a construção da História como disciplina escolar no Brasil se deu no âmbito da difusão da autonomização do objeto histórico, desde o século XIX na França e sua divulgação em nosso país, sob a égide das demandas da constituição da nacionalidade brasileira. Neste contexto, o sentido do currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração podem ser considerados

*uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias [...] e a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, «o explicitado e os silêncios», em seu conteúdo foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola*³¹.

No caso brasileiro, observa-se, historicamente, a relação orgânica entre princípios relacionados a determinadas concepções de cidadão e, portanto, de cidadania, com as estruturas e finalidades contidas em documentos como propostas e/ou diretrizes curriculares para o ensino de História. De modo geral, estes documentos supõem que o ensino de História pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, porque:

*O valor formativo da História enquanto disciplina escolar decorre da natureza dos conhecimentos que transmite, das capacidades intelectuais que mobiliza e das metodologias didáticas utilizadas. Todas estas vertentes são igualmente importantes ao problematizar o papel da História na formação para a cidadania*³².

²⁷ MARTINS, 2002; FONSECA, 1993; SIMAN, 1997; VELASCO, 2013; COSTA, 2012.

²⁸ BITTENCOURT, 1998; ABUD, 2011.

²⁹ FURMANN, 2006.

³⁰ NADAI, 1988.

³¹ NADAI, 1988: 149.

³² PROENÇA, 1998: 30.

Na esteira das questões evidenciadas por Proença³³, uma análise de elementos que configuram as relações entre a natureza dos conteúdos propostos e as características das instruções metodológicas constitutivas de documentos curriculares brasileiros pode ser indiciária de como as relações entre cidadania e ensino de História são constituídas no Brasil.

No período localizado entre o estabelecimento do Governo Provisório de Getúlio Vargas, instaurado logo após a Revolução de 1930, até ao período denominado «redemocratização do país», com o fim da ditadura varguista, institui-se um contexto em que os direitos sociais passaram a ser vistos como uma ação do governo, «como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora, antes que ativa e reivindicadora»³⁴. Ademais, a supressão dos direitos políticos, com a implantação da política ditatorial de Getúlio Vargas, definiu a natureza da cidadania, como um tipo de cidadania em negativo, regulada por restrições políticas³⁵. Uma das preocupações do governo Getúlio Vargas foi fragilizar os poderes locais e regionais e fortalecer o poder central e a formação de um espírito nacional.

Não é de se estranhar que a proposição da Reforma Educacional Francisco Campos, em 1931, privilegiasse, entre os seus objetivos educativos, uma determinada formação e educação política dos alunos, nomeadamente, por meio do ensino de História, pois:

*Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação social do aluno, é os estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas*³⁶.

Tendo em vista realizar seus propósitos, a reforma propunha a inserção dos conteúdos da História do Brasil na História da Civilização e uma grande «renovação dos métodos didáticos». A ênfase na proposição de instruções para a renovação metodológica indicava a necessidade de introduzir um método ativo no ensino de História, tendo em vista a formação de um cidadão autônomo³⁷.

Em 1942, ainda no contexto da ditadura de Getúlio Vargas, a Reforma Francisco Campos foi substituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais

³³ PROENÇA, 1998.

³⁴ CARVALHO, 2002: 126.

³⁵ CARVALHO, 2002.

³⁶ HOLLANDA, 1957: 17.

³⁷ HOLLANDA, 1957: 17-20.

conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Repercutindo problemas advindos com a I Guerra Mundial, mostrava uma grande preocupação em que o ensino de História tivesse como objetivo, entre outros, «esclarecer as diferentes concepções da vida de outros povos e de outras épocas, alargando, por essa forma, o espírito de tolerância e de compreensão humana»³⁸. A distribuição dos conteúdos procurava contemplar a especificidade da História do Brasil, da História Geral e da História da América. Permanecia uma forte preocupação com instruções metodológicas que valorizassem a autonomia do aluno. A síntese, conteúdo e ênfase em inovações metodológicas sinalizavam para uma específica relação entre cidadania e ensino de História, em que o conhecimento histórico poderia preparar para o exercício de uma cidadania ativa, voltada ao cumprimento de deveres para com a pátria e a humanidade. Assim como na Reforma Francisco Campos, predominava uma concepção pedagógica fundamentada nos princípios da Escola Nova, centralizando o processo ensino e aprendizagem na formação ativa do aluno. Observa-se, no entanto, que «os programas posteriores à queda de Vargas (1945) e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4024/61) não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes do Estado»³⁹.

A instauração do regime militar, após o Golpe de 1964, foi restringindo, gradativamente, as conquistas relacionadas à participação cidadã no país. No período da redemocratização, após a ditadura de Getúlio Vargas, a relevância conferida à cidadania se ampliou, ainda que possa ser chamada, como afirma Carvalho⁴⁰, de período da «cidadania restrita», porque grande parte da população brasileira era analfabeta e, portanto, estava limitada em seus direitos de cidadãos. O que aconteceu, durante o regime militar (1964-1984), foi um coquetel de relações ambíguas do Estado com o cidadão que formularam perspectivas diversificadas para a cidadania. Os sentidos dados à cidadania tiveram clara influência do movimento de supressão, camuflagem e concessão de direitos num Estado autoritário⁴¹.

Com a promulgação da Lei 5692 da educação, em 1971, a política educacional passou a defender o desenvolvimento das potencialidades do educando, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. O respectivo Parecer 853/71, da referida lei, implantou o ensino de Estudos Sociais na escola Fundamental. Na primeira fase, ou seja, do primeiro ao quinto ano, era denominado Integração Social, e do sexto ao oitavo, de Estudos Sociais. A proposta da Integração Social sugeria o trabalho com o desenvolvimento de

³⁸ HOLLANDA, 1957: 54.

³⁹ ABUD, 1998: 39.

⁴⁰ CARVALHO, 2002.

⁴¹ FURMANN, 2006: 119.

habilidades e, na segunda fase, a História era integrada com Geografia e Organização Social e Política Brasileira. Os fundamentos da educação eram pautados na perspectiva tecnicista da educação, cujo norte era o desenvolvimento do aluno a partir do estabelecimento, *a priori*, de diferentes tipos de objetivos a serem atingidos. Nesta perspectiva, o conteúdo do currículo era organizado de forma sequencial em níveis de pensamento. Isto porque, o caminho que se propunha para conduzir o aluno ao conhecimento passava, necessariamente, por níveis de pensamento de complexidade crescente — identificar, descrever, comparar, classificar, aplicar [...]. A passagem por esses níveis de pensamento implicava na aquisição de habilidades mentais⁴².

No momento em que o cerceamento das liberdades políticas e civis caracterizou a «cidadania excludente» do regime ditatorial, a proposta curricular fragilizou a História como disciplina, crivando o ensino com nuances ideológicas que explicitavam uma relação entre cidadania e aprendizagem histórica baseada no desenvolvimento de habilidades que pudessem contribuir para a integração do educando na sociedade em que ele vivia⁴³.

A luta pelo fim da Ditadura Militar culminou com a implantação de uma nova constituição para o país, a Constituição de 1988. Segundo Furmann⁴⁴, cidadania passou a ser vista como uma qualidade do sujeito numa sociedade democrática e livre. A nova lei da educação nacional, a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, ampliou os direitos do cidadão, estendendo-o para os afrodescendentes e indígenas. Estes direitos seriam consolidados com a proposição das leis 10639/03 e 11645/2008 que impunham novas diretrizes curriculares para o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena. A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e 1998, especificamente o de História, pode ser vista como um dos momentos desta nova inserção da relação entre o ensino de História e a formação para a cidadania.

Um dos principais objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi apontar metas de qualidade que pudessem ajudar os alunos a enfrentarem o mundo contemporâneo como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores dos seus direitos e deveres. Há uma mudança substantiva na concepção de cidadania, pois, foi reconhecido o papel da educação para que os jovens e crianças pudessem adquirir recursos culturais para lutarem pela conquista da cidadania. Assim, a cidadania passou a ser um direito a ser conquistado e não concedido pelo Estado.

A finalidade precípua do ensino de História passou a ser a constituição da identidade do cidadão. No entanto, o caminho sugerido passava menos pela deli-

⁴² SCHMIDT, 2014: 185.

⁴³ SCHMIDT, 2014.

⁴⁴ FURMANN, 2006.

mitação de conteúdos específicos da disciplina e mais pelo desenvolvimento de competências consideradas necessárias para uma aprendizagem histórica para a cidadania. As competências prescritas eram de dois tipos: Procedimentais e Atitudinais. As Procedimentais significavam aprender a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; elaborar trabalhos individuais e coletivos que organizem estudos, pesquisas e reflexões. As competências Atitudinais diziam respeito ao desenvolvimento de iniciativas para realizar estudos, pesquisas, trabalhos; desenvolver o interesse pelo estudo da História; valorizar a diversidade cultural, formar critérios éticos fundados no respeito ao outro; demonstrar suas reflexões sobre temas históricos e questões do presente; valorizar a preservação do patrimônio sociocultural; acreditar no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecer psicologicamente; demonstrar interesse na prática do estudo, na pesquisa em diferentes fontes — impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; ter uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor de História; demonstrar a compreensão da forma como são construídas as relações sociais, os valores e os interesses nos grupos nelas envolvidos; expressar e testar explicações para os acontecimentos históricos; construir hipóteses, trocar e criar ideias e informações coletivamente.

Cabe ressaltar que a centralidade do currículo na proposição de competências, e não na denominação de conteúdos a serem trabalhados, indica uma tendência à instrumentalização da relação entre a cultura histórica e a cultura escolar, já antevista em outros documentos curriculares brasileiros.

Em 2015 foi proposta a Base Nacional Comum Curricular, que entrou em vigor em 2017. Entre seus fundamentos, sugere o conceito de cidadania como o direito de aprender para ser competente. Segundo o texto da BNCC:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, explicitação de competências — a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem — oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos⁴⁵.

⁴⁵ BRASIL.BNCC, 2018: 16.

Entre as competências específicas do ensino de História, estão: 1. Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes; 2. Selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços, bem como diferentes linguagens, reconhecendo e valorizando seus significados em suas culturas de origem; 3. Estabelecer relações entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, e seus significados em diferentes contextos, sociedades e épocas; 4. Colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica; 5. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; 6. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; 7. Descrever, comparar e analisar processos históricos e mecanismos de ruptura e transformação social, política, econômica e cultural; 8. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações; 9. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico.

As competências, previamente estabelecidas, orientaram a estrutura e organização dos conteúdos a serem trabalhados, como exemplifica a proposta para o 9.º ano do ensino fundamental:

Tabela 1. Proposta de conteúdos para o 9.º ano do ensino fundamental

Unidade Temática: O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até à metade do século XX	
Objetos de Conhecimento	Habilidades
Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações Primeira República e suas características	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954 (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados (EF09HI04) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições

<p>Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930 O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político A questão indígena durante a República (até 1964) Questões de gênero, o anarquismo e protagonismos femininos</p>	<p>(EF09HI05) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil (EF09HI06) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes (EF09HI07) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema (EF09HI08) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de sindicatos, anarquistas e grupos de mulheres</p>
--	--

Fonte: BRASIL.BNCC, 2018: 381-382

Observa-se que as orientações para o ensino, consubstanciadas sob a forma de objetos de conhecimento, que seriam os conteúdos a serem trabalhados, e as habilidades, tradução das competências a serem desenvolvidas, presentes na Base Nacional Comum Curricular, estão baseadas no desenvolvimento de competências. A perspectiva foi introduzida no Brasil na década de 1990, por meio da chamada «Pedagogia das Competências», e já havia sido explicitada no documento dos Parâmetros Curriculares.

Um dos maiores problemas causados pela adoção da «Pedagogia das Competências» é o fato de que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas *a priori*, e «elas constituem modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos»⁴⁶. Torna-se explícita a face instrumentalizadora das diretrizes curriculares, em que a concepção de cidadania passa a ser identificada com a ideia de preparação para ser competente e com a perspectiva do aprender a aprender, minimizando a importância do conhecimento histórico como possibilitador do desenvolvimento da formação baseada na atribuição de sentidos para os alunos, em sua própria vida e em relação com o mundo em que eles vivem.

⁴⁶ ALMEIDA, 2009: 97.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concorda-se com o historiador Bodo von Borries, para quem o problema do ensino de História na contemporaneidade deve levar em conta, principalmente, a construção de formas de aprender a pensar historicamente diferentes contextos, que envolvem questões de raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida e mentalidade⁴⁷.

A relação entre a cultura histórica e cultura escolar traz consequências para o ensino de História para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas de conteúdos, canônicas ou não.

A expansão das investigações na área da Educação Histórica tem demandado, cada vez mais, o aprofundamento das relações entre os processos de aprendizagem e, principalmente, a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica na sociedade contemporânea. Neste sentido, concorda-se que a História é, como aponta Lee,

*uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de se lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar*⁴⁸.

Por outro lado, ao se colocar a pergunta o que é a função da aprendizagem histórica e qual o seu lugar em documentos curriculares, cabe reafirmar a posição de que se trata de um processo básico e fundamental, que tem como referência a ciência da História e isso leva à mudança da Didática da História para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da História. Essa mudança de eixo do referencial da Didática da História encontra guarida também no principal ponto de convergência entre autores como Jörn Rüsen, Bodo von Borries, Peter Lee e Isabel Barca. Eles propõem a necessidade de construir projetos e propostas de diretrizes curriculares que enfatizem o trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento se torna consciente, ou autoconhecimento, e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isso porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização

⁴⁷ BORRIES, 2009.

⁴⁸ LEE, 2008: 13.

dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro e

torna-se original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um conhecimento instantâneo», e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante⁴⁹.

A ênfase no desenvolvimento de procedimentos (criticar, analisar, interpretar, comparar, relacionar, situar, posicionar, relativizar, construir) confunde-se com o que Rüsen critica na teoria de Karl-Ernest Jeismann, quando esse descreve como relevante para a aprendizagem histórica determinadas operações mentais, tais como a análise, a avaliação e o julgamento. Segundo Rüsen,

a análise, avaliação e o julgamento são as operações da consciência humana que não são específicas para o pensamento histórico [...] as ditas operações ganham seu caráter histórico e sua unidade interna, simplesmente, pelo fato de que elas se relacionam com o assunto história⁵⁰.

Em um dos questionamentos acerca da aprendizagem histórica, esse autor afirma que uma, ou senão, a mais importante competência a ser aprendida

é a capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal, com o objetivo de orientar nossas ações e sofrimentos no tempo, em suma: a capacidade de narrar, historicamente. Que competências as pessoas precisam adquirir, se elas não querem perder, mas sim ganhar com suas próprias mudanças e com seu mundo no decorrer do tempo? É a capacidade da competência narrativa, que é a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo⁵¹.

Ao propor um trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental que os documentos curriculares se preocupem com o processo de interiorização dos conteúdos como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos alunos, porque essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino. Trata-se do «modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza

⁴⁹ LEE, 2008: 26.

⁵⁰ RÜSEN, 2012: 48.

⁵¹ RÜSEN, 2012: 54.

no processo da vida humana»⁵². Assim, o conhecimento histórico adquire a função didática de formar a consciência histórica de crianças e jovens, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro — apropriação de identidades — e para fora — fornecendo sentidos para ação na vida humana prática). Esses pressupostos poderão ser os referenciais para concepções de aprendizagem que orientem documentos curriculares de História na sociedade contemporânea, incorporando, também, o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da autogestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação.

Nesta perspectiva, alguns princípios cognitivos, tais como experiência, orientação e interpretação, poderão exercer uma função diferenciadora do processo cognitivo da ciência da História, ao mesmo tempo que servem também para a seleção de determinados recursos ou materiais pelos quais são construídas as teorias históricas. Esses recursos ou materiais podem ser denominados de conceitos históricos e categorias históricas⁵³ ou, na esteira dessas reflexões de Lee⁵⁴, conceitos substantivos, que seriam os conteúdos específicos da História, como Renascimento, Revolução Industrial etc; e os conceitos de segunda ordem, que estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo, como as categorias temporais ou aqueles relacionados às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência e imaginação histórica⁵⁵.

Conclui-se que, ao apresentarem propostas centradas na aprendizagem de habilidades e/ou competências, documentos como pareceres, diretrizes ou reformas curriculares têm sugerido a apropriação de uma concepção de ensino e aprendizagem que, em primeiro lugar, diferencia o conhecimento escolar do científico, no processo de aprendizagem, confundindo o aprender com o ensinar, tendo como referência o conceito de transposição didática. Para Ana Maria Monteiro, uma importante contribuição dos estudos pautados na transposição didática é a mudança para o entendimento de que «o ensino implica em processo com características próprias que precisam ser melhor conhecidas», corroborando a ideia de que os princípios do ensino não podem derivar do estudo da aprendizagem⁵⁶.

Esse ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na História como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno necessita ter como base a própria

⁵² RÜSEN, 2001: 58.

⁵³ RÜSEN, 2007.

⁵⁴ LEE, 2005.

⁵⁵ LEE, 2005.

⁵⁶ MONTEIRO, 2003: 14.

racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência da História.

Ademais, ao confundir a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/habilidades, os documentos selecionam algumas operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como «conhecer», «caracterizar», «refletir» e «utilizar fontes históricas», indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas.

Diferentes documentos curriculares que foram propostos no Brasil, nas duas décadas do século XXI, podem ser considerados exemplares de propostas em que a relação entre ensino de História com a formação para a cidadania está articulada pelo conceito de desenvolvimento de competências. Trata-se de um caso em que a especificidade da racionalidade histórica é fragilizada, em detrimento de outra em que a subjetividade do sujeito pode se tornar de natureza competitiva e emponderada pelo princípio do «autogoverno», do «domínio de si mesmo». Tais ideias podem ser consideradas evidências de uma concepção de cidadania ativa e responsável, qualitativamente matizada pela perspectiva do «eu e minhas competências», «eu e minha maneira de agir», «eu e meu cenário de sucesso», em que aparece uma imagem diferente de subjectivização, «Não uma “trans-subjetivação”, o que implicaria mirar para além de si mesmo que consagraria um rompimento consigo mesmo e uma renúncia de si mesmo. Tampouco uma “autosubjetivação” pela qual se procuraria alcançar uma relação ética consigo mesmo, independentemente de qualquer outra finalidade do tipo político ou econômico»⁵⁷.

Acredita-se que as relações entre cidadania e propostas curriculares de História precisam ser repensadas para além de serem consideradas como propositoras de processos dirigíveis e controláveis. Elas precisam ser fecundadas por concepções teóricas do aprendizado e do ensino da História que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento de uma compreensão humanista contemporânea⁵⁸. Assim, poderão construir a possibilidade de uma relação mais orgânica entre a cultura histórica e a cultura escolar, atenta aos desafios do mundo em que professores e alunos vivem e convivem, tais como as pressões da diversidade cultural, as críticas ao pensamento ocidental, as constantes ameaças sobre a natureza e, acima de tudo, as inseguranças e crises da identidade histórica.

⁵⁷ DARDOT, LAVAL, 2016: 357.

⁵⁸ RÜSEN, 2015.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Katia (1998). *Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In BITTENCOURT, Circe, org. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 28-41.
- ABUD, Katia (2011). *A guardiã das tradições: a História e seu código curricular*. «Educar em Revista». 27:42 (out./dez.) 163-171.
- ALMEIDA, Maria Isabel de (2009). *Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente*. In ARANTES, Valéria Amorim, org. *Educação e competências*. São Paulo: Summus, pp. 77-122.
- AUDIGIER, François (2016). *História Escolar, Formação da Cidadania e Pesquisas Didáticas*. In GUIMARÃES, Selva, org. *Ensino de história e cidadania*. Campinas: Papirus.
- BARCA, Isabel (2005). *Educação Histórica: uma nova área de investigação?* In NETO, José Miguel Arias, org. *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: AtritoArt, pp. 15-25.
- BITTENCOURT, Circe (1988). *As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas*. São Paulo: Contexto.
- BITTENCOURT, Circe (1998). *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In BITTENCOURT, Circe, org. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, pp. 11-27.
- BORRIES, Bodo Von (2009). *Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon?* In SYNCOX, Linda; WILSCHUT, Arie, coord. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, NC: IAP, pp. 283-306.
- BRASIL.BNCC (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br>.
- BRASIL.BNCC (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11051_versaofinal_site.pdf>.
- CARVALHO, José Murilo (2002). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- COSTA, Warley (2012). *Currículo e a produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese de doutoramento.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1998). *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones e rutinas*. Madrid: Akal.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian (2016). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- FONSECA, Selva Guimarães (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FURMANN, Ivan (2006). *Cidadania e Educação Histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária-PR*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de mestrado.
- GOODSON, Ivor E. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- HOLLANDA, Guy de (1957). *Um quarto de século de programas e compêndios da história para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP/MEC.
- LAVILLE, Christian (1999). *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. «Revista Brasileira de História» 19:38, 125-138.
- LEE, Peter (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. In DONOVAN, M. Suzanne; BRANSFORD, John D., ed. *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D. C.: National Academies Press, pp. 31-78.

- LEE, Peter (2008). *Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica*. In BARCA, I., org. *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das 7.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd/Universidade do Minho, pp. 11-32.
- LEE, Peter (2011). *Por que aprender História?* «Educar em Revista». 27:42 (out./dez.) 19-42.
- LEE, Peter (2016). *Literacia Histórica e História Transformativa*. «Educar em Revista». 32:60 (abr./jun.) 107-146.
- MARTINS, Maria do Carmo (2002). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF.
- MONTEIRO, Ana Maria (2003). *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. «História & Ensino». 9, 9-35.
- NADAI, Elza (1988). *O ensino de História e a "Pedagogia do cidadão"*. In PINSKY, Jaime, org. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto.
- PROENÇA, Maria Cândida (1998). *Ensino de história e formação para a cidadania*. In *Conferência proferida no II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: UFPR.
- RÜSEN, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2007). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB.
- RÜSEN, Jörn (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.
- RÜSEN, Jörn (2015). *Humanismo e Didática da História*. Org. Maria Auxiliadora Schmidt et al. Curitiba: W. A. Editores.
- RÜSEN, Jörn (2016). *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W. A. Editores.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2014). *O porquê dos Estudos Sociais: implicações histórico-sociais, políticas e econômicas*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Katia, org. *50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre o Ensino de História no Brasil*. Curitiba: W.A. Editores, pp. 175-190.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- SIMAN, Lana Mara de Castro (1997). *Changement paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l'histoire: le cas du programme d'histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants*. Québec: Université Laval. Tese de doutoramento.
- VELASCO, Diego Bruno (2013). *"Realidade do aluno", "Cidadão crítico", "Conhecimento escolar": Que articulações possíveis no currículo de História?* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado.
- WILLIAMS, Raymond (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- WILLIAMS, Raymond (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.

