

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis

ARTHUR RODRIGUES SOUZA

MAIS DO QUE PALAVRAS:
Uma análise conceitual dentro do livro de Estudos Sociais

ASSIS
2026

ARTHUR RODRIGUES SOUZA

MAIS DO QUE PALAVRAS:

Uma análise conceitual dentro do livro de Estudos Sociais

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL-Assis), para a obtenção do título de Mestre em História

Área de Concentração: Política: ações e representações

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

S729m

Souza, Arthur Rodrigues

Mais do que palavras : uma análise conceitual dentro do livro de
Estudos Sociais / Arthur Rodrigues Souza. — Assis, 2026
90 p.

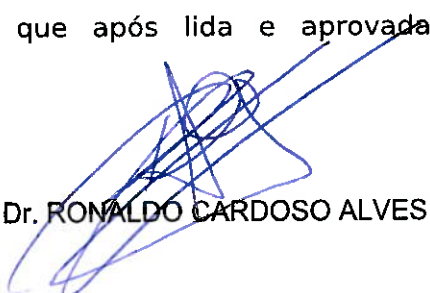
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Ronaldo Cardoso Alves

1. Ensino de História. 2. História dos Conceitos. 3. Estudos Sociais.
4. Didática da História. 5. Ditadura Militar Brasileira. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ARTHUR RODRIGUES SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 08 de maio de 2026, às 9h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ARTHUR RODRIGUES SOUZA, intitulada "MAIS DO QUE PALAVRAS: UMA ANÁLISE CONCEITUAL DENTRO DO LIVRO DE ESTUDOS SOCIAIS

". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. RONALDO CARDOSO ALVES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs, Profa.Dra. MARIA CRISTINA DANTAS PINA (Participação Virtual) do(a) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Profa. Dra. ANDRÉA LUCIA DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO ROSSI (Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs, Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão



Prof. Dr. RONALDO CARDOSO ALVES

AGRADECIMENTOS

Ficam expressas aqui minhas palavras de agradecimento, essa conquista também é de vocês.

Primeiramente gostaria de agradecer minha família, meus pais Luiz e Nilva, meus irmãos Amanda e Hélio, que em todo o processo conturbado de graduação (pandêmica) e pós-graduação nunca soltaram a minha mão, mostrando que independente das distâncias e caminhos opostos sempre continuaremos um pelo outro, preservando o mais puro cuidado que alguém possa sentir.

Aos amigos Pedro, Bruno e Luís deixo o meu mais sincero agradecimento, a graduação seria somente conturbada se não fosse a presença de vocês meus amigos, agradeço todos os conselhos e momentos de descontração, foi lindo viver isso com vocês.

Agradeço meu irmão de trincheira acadêmica Felipe Arquilini, apesar das tragédias impostas pela covid-19, o cenário pandêmico trouxe um amigo que eu chamo de irmão desde os primeiros dias, obrigado por todo o companheirismo e por dividir vários sonhos comigo (que ainda realizaremos).

Agradeço meu orientador Ronaldo Cardosos Alves, um intelectual incrível, um professor honroso e uma pessoa distinta, o senhor sempre me acolheu como um igual, como um jovem cheio de sonhos, eu sempre honrarei a imagem do grande homem que senhor é. Tuas palavras provocaram em mim desejos inimagináveis, proliferarei para sempre toda a honra que foi tê-lo como professor.

Agradeço a minha “mãe” acadêmica Andrea Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi, que me apresentou de forma magistral o Ensino de História, a senhora sempre cuidou de mim como um filho e tal qual um primogênito eu a conservarei eternamente em meu coração.

Agradeço também a professora Luciana de Fátima Marinho Evangelista e Maria Cristina Pina pelas orientações precisas e humanas realizadas na qualificação e defesa.

Ao meu querido amigo de guerrilha sul-mato-grossense, Prof. Fabricio Hernandez, que me acolheu como seu filho, e se faz importantíssimo dentro de minha prática docente e formação pessoal.

A todos os colaboradores, professores, coordenadores as escolas, Anglo Três Lagoas e Anglo Estrela, onde trabalho e vivo todos os dias um sonho de trabalhar com o meu ímpeto maior.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os conceitos presentes no livro didático “Estudos Sociais: nova perspectiva das ciências humanas”, de Antônio Xavier Teles, destinado ao ensino de 2º grau no contexto da Ditadura Militar brasileira. A pesquisa parte da problematização acerca do papel do ensino de História em contextos de crise política, buscando compreender de que maneira a organização conceitual do material didático expressa determinadas concepções de educação e de formação social. O referencial teórico fundamenta-se na Didática da História, especialmente nas contribuições de Jörn Rüsen, no campo da História dos Conceitos, a partir de Reinhart Koselleck, e na distinção entre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem desenvolvida por Peter Lee. Metodologicamente, realiza-se uma análise qualitativa e quantitativa dos conceitos presentes na obra, compreendendo-os como elementos estruturantes do conhecimento escolar e como engrenagens das ciências humanas. A investigação busca evidenciar como os conceitos, enquanto categorias historicamente situadas, operam na organização do saber escolar, permitindo compreender quais perspectivas de ensino e quais intencionalidades formativas estão presentes no material didático analisado. Dessa forma, o estudo articula teoria da História, ensino e análise de conteúdo para interpretar o papel dos conceitos na mediação entre conhecimento, poder e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História; História dos Conceitos; Didática da História; Livro didático; Estudos Sociais.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the concepts present in the textbook “*Social Studies: a new perspective of the human sciences*”, written by Antônio Xavier Teles and intended for upper secondary education during the Brazilian Military Dictatorship. The research is based on the problematization of the role of History teaching in contexts of political crisis, seeking to understand how the conceptual organization of the didactic material expresses specific conceptions of education and social formation. The theoretical framework is grounded in History Didactics, particularly in the contributions of Jörn Rüsen, in the field of Conceptual History, based on Reinhart Koselleck, and in the distinction between substantive concepts and second-order concepts developed by Peter Lee. Methodologically, the study carries out both qualitative and quantitative analyses of the concepts found in the textbook, understanding them as structuring elements of school knowledge and as the gears of the human sciences. The investigation seeks to demonstrate how concepts, as historically situated categories, operate in the organization of school knowledge, allowing the identification of the educational perspectives and formative intentions embedded in the analyzed material. In this sense, the study articulates theory of History, teaching, and content analysis to interpret the role of concepts in mediating knowledge, power, and learning.

Keywords: History Teaching; Conceptual History; History Didactics; Textbook; Social Studies.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual da quantidade de conceitos presentes no livro didático.....p.74

Gráfico 2: Percentual entre conceitos substantivos e segunda ordem.....p.78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de conceitos por área do conhecimento.....p.73

Tabela 2- Quantidade e conceitos substantivos e de segunda.....p.77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 - A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	18
1.1- A HISTORICIDADE DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	19
1.2- TRANSVERSALIDADES ENTRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA, TEORIA DA HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
1.3- AS LEIS (DES)EDUCACIONAIS DA DITADURA MILITAR.....	35
2 - CONCEITOS: A ENGRENAGEM DAS CIÊNCIAS.....	46
3 - ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS.....	57
3.1- SOBRE O AUTOR.....	58
3.2- ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO.....	60
3.3- ANÁLISE DOS CONCEITOS.....	69
3.3.1- ANÁLISE QUANTITATIVA.....	70
3.3.2- ANÁLISE QUALITATIVA.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
ANEXO I.....	84
ANEXO II.....	85
ANEXO III.....	86
REFERÊNCIAS.....	87

INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta não surgiu de uma inquietação isolada, tampouco de uma escolha casual de objeto. Ela é resultado de um percurso formativo construído ao longo dos anos, marcado pelas experiências vividas na educação pública, pela inserção precoce na pesquisa acadêmica e pelo constante diálogo entre universidade e escola. Compreendo que toda investigação científica é atravessada pela historicidade de quem a produz e, nesse sentido, reconhecer o caminho percorrido até esta dissertação significa também explicitar as experiências que deram origem às questões que orientam este estudo.

Minha trajetória educacional foi integralmente construída no ensino público, na cidade de Jales, interior do estado de São Paulo. Foi nesse espaço que, ainda como estudante da educação básica, passei a compreender a escola não apenas como instituição responsável pela transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente de formação humana, de encontros, de experiências e de transformação social. A convivência cotidiana com professores que marcaram minha formação e a percepção do impacto que a educação produzia na vida das pessoas despertaram, desde cedo, o desejo de seguir o caminho da docência.

Esse percurso teve continuidade com meu ingresso, em 2020, no curso de História da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis. Contudo, o início da graduação coincidiu com um dos momentos mais desafiadores da história recente: a pandemia da COVID-19. A suspensão das atividades presenciais e a necessidade de adaptação ao ensino remoto modificaram profundamente as expectativas construídas em torno da vida universitária. Ao mesmo tempo em que impuseram limitações à formação inicial, essas circunstâncias exigiram novos modos de aprender, pesquisar e estabelecer vínculos com a universidade, produzindo uma experiência singular que também marcou minha constituição como pesquisador.

Foi nesse contexto, ainda durante o primeiro ano da graduação, na disciplina História do Ensino de História, ministrada pela professora Andréa Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi, que tive meu primeiro contato sistemático com a pesquisa em livros didáticos. Em uma das atividades da disciplina, foi apresentado o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD), da Universidade de São Paulo, cujos estudos voltados à análise de livros didáticos históricos despertaram imediatamente meu interesse. A possibilidade de compreender esses materiais para além de seu uso cotidiano em sala de aula, investigando suas narrativas, seus projetos educativos e as concepções de sociedade neles presentes, revelou um campo de pesquisa até então desconhecido para mim. A partir daquele momento, passei a compreender o

livro didático não apenas como instrumento de ensino, mas como fonte histórica privilegiada para a compreensão das políticas educacionais, das disputas em torno da formação escolar e dos diferentes projetos de sociedade inscritos em suas páginas.

Movido por essas inquietações, em 2022 procurei a professora Andréa Dorini com o intuito de iniciar uma pesquisa sobre livros didáticos. Na ocasião, ela me indicou o professor Ronaldo Cardoso Alves, cuja trajetória de pesquisa dialogava diretamente com meus interesses. Embora ainda não tivéssemos qualquer vínculo acadêmico, fui recebido de maneira extremamente generosa, iniciando uma parceria que se consolidaria ao longo da graduação e, posteriormente, no mestrado. Sob sua orientação, desenvolvi a pesquisa de Iniciação Científica intitulada *As narrativas por trás das páginas: qual cidadão o Estado pretende formar através dos livros didáticos (1945–1958)?*, cujo objetivo consistiu em comparar livros didáticos produzidos em diferentes contextos das políticas educacionais brasileiras — particularmente aqueles vinculados à Reforma Capanema, de 1942, e às reformulações curriculares da década de 1950 — buscando compreender como as mudanças políticas repercutiam na construção das narrativas escolares e nos modelos de cidadania que o Estado pretendia difundir por meio desses materiais. Essa experiência foi decisiva para consolidar meu interesse pelo livro didático como objeto de investigação histórica e evidenciar a riqueza de suas múltiplas possibilidades analíticas.

Paralelamente à iniciação científica, entre 2020 e 2022 participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando na Escola Estadual Dr. Clybas Pinto Ferraz, sob orientação das professoras Andréa Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi e Aida. A inserção no cotidiano escolar ainda durante a formação inicial proporcionou um contato direto com os desafios da prática docente e revelou dimensões da profissão que ultrapassam o domínio dos conteúdos específicos. Foi nesse espaço que, pela primeira vez, fui reconhecido pelos estudantes como "professor", experiência que conferiu novo significado à escolha profissional e fortaleceu a compreensão da docência como compromisso ético, humano e social.

Com o retorno das atividades presenciais após a pandemia, passei a integrar o Programa Residência Pedagógica, desenvolvendo minhas atividades no Colégio José Augusto Ribeiro, escola localizada em uma região periférica do município de Assis, sob supervisão da professora Cacilda. Essa experiência ampliou significativamente minha compreensão sobre a função social da escola. Durante o programa, juntamente com os colegas Pedro e Luis, pensamos o projeto *Alfabetiz(a)ção: construindo palavras através do mundo*, desenvolvido entre 2022 e 2023, cuja proposta consistiu na alfabetização de crianças a partir da leitura crítica da realidade que as cercava, inspirando-se na compreensão de que a leitura da palavra é

indissociável da leitura do mundo. Ao longo do projeto, mais de quinze crianças foram alfabetizadas, experiência que reafirmou uma convicção construída ao longo da formação: ensinar História — assim como educar — significa, antes de tudo, participar da transformação das trajetórias humanas.

Foi também nos espaços da graduação que encontrei, por intermédio das disciplinas ministradas pelo professor Ronaldo Cardoso Alves, um novo horizonte teórico para pensar o ensino de História. O contato com a Didática da História revelou a possibilidade de articular o ensino escolar às discussões da Teoria da História, compreendendo que ensinar História não significa apenas transmitir conteúdos, mas refletir sobre as formas pelas quais o conhecimento histórico é produzido, organizado e apropriado socialmente. Nesse percurso, os estudos de Reinhart Koselleck despertaram especial interesse ao evidenciarem os conceitos como categorias historicamente construídas, capazes de condensar experiências e projetar expectativas. Essa perspectiva ampliou significativamente meu olhar sobre o livro didático, permitindo compreendê-lo não apenas como repositório de informações, mas como espaço privilegiado de circulação de conceitos que estruturam determinadas formas de interpretar o passado, compreender o presente e orientar expectativas de futuro.

É nesse encontro entre trajetória pessoal, formação acadêmica, experiências na educação básica, pesquisa em livros didáticos e aproximação com a Didática da História que se constitui o problema desta dissertação. Mais do que uma continuidade da investigação iniciada na graduação, este trabalho representa o amadurecimento de questões que foram sendo construídas ao longo da formação docente e científica. Assim, investigar os conceitos presentes na obra *Estudos Sociais: nova perspectiva das ciências humanas*, de Antônio Xavier Teles, significa dar prosseguimento a um percurso intelectual iniciado ainda na graduação, agora orientado pelo diálogo entre a História dos Conceitos, a Didática da História e a Educação Histórica, buscando compreender de que maneira os conceitos mobilizados pelo livro didático participam da formação do pensamento histórico e do projeto educativo inscrito nessa obra.

A educação constitui um dos processos mais complexos e permanentes da experiência humana. Antes mesmo da institucionalização das escolas e da consolidação dos sistemas nacionais de ensino, diferentes sociedades já desenvolviam mecanismos destinados à transmissão de conhecimentos, valores, práticas culturais e formas de interpretar a realidade. Ensinar, portanto, nunca significou apenas comunicar informações entre gerações; significou inserir os indivíduos em uma tradição histórica, possibilitando-lhes apropriar-se da cultura produzida coletivamente e participar da construção da vida social. Como observa Saviani (2007), a educação acompanha a própria existência humana, uma vez que o homem não nasce

pronto para viver em sociedade, mas necessita apropriar-se do patrimônio histórico e cultural produzido pelas gerações anteriores para constituir-se como sujeito histórico.

Essa característica faz da educação um fenômeno essencialmente histórico. Cada sociedade, ao selecionar os conhecimentos que considera legítimos, estabelece também quais valores pretende preservar, quais memórias deseja perpetuar e quais expectativas projeta para o futuro. Em outras palavras, toda proposta educativa revela uma determinada concepção de sociedade, de ser humano e de cidadania. Por essa razão, a educação jamais pode ser compreendida como um processo neutro ou exclusivamente técnico; ao contrário, ela constitui um espaço permanente de disputas políticas, culturais e epistemológicas, no qual diferentes grupos sociais procuram legitimar suas visões de mundo por meio da formação das novas gerações.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), para quem a escola participa simultaneamente da reprodução e da legitimação das estruturas sociais. Ao selecionar determinados conhecimentos como legítimos, a instituição escolar também estabelece critérios de distinção cultural, contribuindo para a manutenção de relações de poder historicamente construídas. Isso não significa compreender a escola apenas como espaço de reprodução ideológica, mas reconhecer que o conhecimento escolar resulta de escolhas políticas, culturais e sociais realizadas em cada contexto histórico.

Sob essa perspectiva, torna-se impossível dissociar educação e poder. Ao longo da História, momentos de profundas transformações políticas foram acompanhados por sucessivas reformas educacionais, indicando que as mudanças na organização da sociedade quase sempre implicam alterações na maneira como o conhecimento deve ser produzido, sistematizado e transmitido. Revoluções, processos de independência, consolidação dos Estados nacionais e regimes autoritários recorreram reiteradamente à educação como instrumento de formação política, reorganizando currículos, redefinindo conteúdos e estabelecendo novos objetivos para a escolarização. Em todos esses processos, ensinar nunca significou apenas instruir; mas também formar sujeitos capazes de compartilhar determinadas interpretações sobre o passado, compreender o presente e projetar expectativas acerca do futuro.

É justamente nesse ponto que o ensino de História assume uma posição singular dentro da educação escolar. Diferentemente de outras disciplinas, cuja preocupação central concentra-se na compreensão de fenômenos específicos, a História trabalha diretamente com a experiência temporal da humanidade. Sua função ultrapassa a transmissão de acontecimentos pretéritos, permitindo aos indivíduos compreenderem as relações entre passado, presente e futuro,

reconhecerem permanências e mudanças, produzirem explicações sobre a realidade social e orientarem suas ações na vida prática.

Nessa direção, Jörn Rüsen (2001) afirma que a ciência da História nasce de uma necessidade profundamente humana de orientação temporal. Para o autor, os indivíduos recorrem continuamente ao passado para interpretar experiências vividas, compreender transformações sociais e construir expectativas em relação ao futuro. O conhecimento histórico, portanto, não representa apenas um saber acadêmico produzido por especialistas, mas uma forma específica de racionalidade que permite aos sujeitos atribuírem sentido às suas experiências temporais. A aprendizagem histórica deixa, assim, de ser reduzida à memorização de fatos para constituir um processo de formação da consciência histórica, entendida como a capacidade de interpretar o tempo e orientar a ação humana.

Essa perspectiva desloca significativamente o papel atribuído ao ensino de História. Se a História possui uma função orientadora da vida prática, conforme propõe Rüsen (2001), ensinar História significa possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências intelectuais que lhes permitam compreender criticamente a realidade histórica da qual fazem parte. Como destaca Alves (2011), a consciência histórica constitui justamente esse trabalho intelectual de articulação entre experiências acumuladas ao longo do tempo e expectativas produzidas no presente, permitindo aos sujeitos interpretar o mundo em que vivem e orientar suas ações futuras.

Todavia, entre a produção do conhecimento histórico e sua apropriação pelos estudantes existe um complexo conjunto de mediações responsáveis por organizar aquilo que será ensinado na escola. Currículos, políticas educacionais, programas oficiais, formação docente e materiais didáticos constituem diferentes instâncias de seleção, sistematização e legitimação dos saberes escolares. Assim, aquilo que chega à sala de aula não corresponde simplesmente ao conhecimento produzido pela historiografia acadêmica, mas a uma elaboração específica construída no interior da cultura escolar.

Essa discussão aproxima-se da noção de matriz disciplinar, formulada por André Chervel (1990). Ao investigar a história das disciplinas escolares, o autor rompe com a concepção segundo a qual a escola seria apenas um espaço de transmissão de saberes produzidos externamente. Para Chervel (1990), as disciplinas constituem produções históricas próprias da instituição escolar, organizadas a partir de finalidades educativas específicas e estruturadas segundo conteúdos, métodos, práticas e objetivos particulares. Desse modo, compreender uma disciplina escolar exige investigar não apenas sua relação com a ciência de

referência, mas também os processos históricos que explicam sua constituição enquanto saber escolar.

Essa perspectiva é complementada pelas reflexões de Antoine Prost (2008), para quem a cultura escolar representa um universo próprio de produção, seleção e legitimação dos conhecimentos considerados socialmente relevantes. A escola não apenas transmite saberes; ela define aquilo que merece ser ensinado, estabelece hierarquias entre diferentes formas de conhecimento e participa da construção das identidades culturais e políticas de determinada sociedade. Nessa direção, os conteúdos escolares revelam escolhas históricas que expressam projetos de formação humana e concepções específicas acerca da função social da educação.

Entre os diferentes elementos que compõem essa cultura escolar, o livro didático ocupa posição privilegiada. Conforme observa Choppin (2004), o manual escolar não pode ser compreendido apenas como instrumento pedagógico destinado ao ensino de determinados conteúdos. Trata-se de um produto cultural que sintetiza valores, tradições, concepções científicas e projetos políticos produzidos em um determinado contexto histórico. Sua elaboração envolve múltiplos agentes — autores, editoras, instituições governamentais e políticas curriculares — fazendo com que suas narrativas expressem muito mais do que simples informações destinadas ao ambiente escolar.

Bittencourt (2004) amplia essa discussão ao demonstrar que o livro didático constitui um importante veículo de difusão de valores culturais e políticos, participando ativamente da formação da consciência histórica dos estudantes. Ainda que sua utilização dependa da mediação realizada pelo professor, o material didático organiza conteúdos, estabelece sequências de aprendizagem, seleciona acontecimentos considerados relevantes e apresenta interpretações específicas acerca da realidade histórica. Em consequência, investigar livros didáticos significa compreender parte significativa das políticas educacionais e das formas pelas quais diferentes sociedades buscaram formar seus cidadãos.

Nas últimas décadas, a pesquisa em Ensino de História produziu importantes contribuições para a compreensão desses materiais. Estudos dedicados às representações sociais, às identidades nacionais, às narrativas históricas, às relações étnico-raciais, às questões de gênero e às políticas curriculares demonstraram que os livros didáticos constituem fontes privilegiadas para compreender os projetos educacionais desenvolvidos em diferentes períodos históricos. Entretanto, apesar da diversidade temática existente, permanece relativamente pouco explorada uma dimensão que atravessa todas essas abordagens: os conceitos que estruturam o livro didático.

Toda explicação histórica depende de categorias conceituais capazes de organizar a realidade observada. Antes de narrar acontecimentos, estabelecer relações de causalidade ou interpretar processos históricos, o historiador necessita mobilizar conceitos que permitam nomear fenômenos, estabelecer distinções, identificar permanências, reconhecer mudanças e construir explicações sobre a experiência humana no tempo. Não há conhecimento histórico sem conceitos, assim como não há ciência capaz de produzir explicações sobre seu objeto sem um aparato conceitual que lhe forneça inteligibilidade.

Essa constatação adquire especial relevância quando vivenciada no ambiente escolar. Os livros didáticos não apenas apresentam conteúdos aos estudantes; eles organizam esses conteúdos por meio de conceitos que estruturam a aprendizagem. Cada capítulo, definição, atividade ou narrativa mobiliza categorias conceituais que permitem, aos alunos, interpretar a realidade histórica. Em consequência, compreender a lógica de organização conceitual de um livro didático significa compreender os próprios fundamentos epistemológicos da educação histórica que ele procura desenvolver.

É precisamente nesse ponto que a História dos Conceitos oferece um importante aporte teórico para esta investigação. Desenvolvida principalmente por Reinhart Koselleck, a *Begriffsgeschichte* propõe que os conceitos sejam compreendidos não apenas como unidades linguísticas, mas como construções históricas cuja semântica se transforma em função das experiências sociais e das expectativas projetadas pelos diferentes grupos humanos. Ao romper com uma compreensão meramente lexical da linguagem, Koselleck demonstra que os conceitos condensam experiências históricas, conflitos políticos, mudanças culturais e diferentes projetos de sociedade, tornando-se verdadeiros indicadores das transformações históricas.

Segundo Koselleck (2006), os conceitos distinguem-se das palavras comuns porque acumulam múltiplas experiências históricas em seu interior, ultrapassando seus significados imediatos. Enquanto uma palavra pode designar um objeto de maneira relativamente estável, um conceito incorpora disputas de sentido, diferentes temporalidades e variadas interpretações produzidas ao longo da história. Por essa razão, estudar conceitos significa investigar processos históricos complexos, nos quais linguagem, sociedade e política encontram-se profundamente articuladas.

Essa perspectiva representa um importante deslocamento metodológico para as pesquisas em Ensino de História. Em vez de compreender os conceitos como simples definições presentes nos livros didáticos, esta dissertação parte da hipótese de que eles constituem os elementos estruturantes do conhecimento escolar. São eles que conferem coerência às narrativas, articulam diferentes conteúdos, estabelecem relações entre disciplinas e orientam a

construção das interpretações históricas oferecidas aos estudantes. Mais do que palavras, os conceitos representam estruturas intelectuais responsáveis pela organização do pensamento histórico.

Essa compreensão aproxima-se da metáfora que orienta esta investigação: os conceitos como “engrenagens da História”. Tal metáfora procura evidenciar que os conceitos não atuam de maneira isolada, mas em permanente articulação entre si, formando sistemas capazes de produzir explicações sobre a realidade. Assim como um mecanismo depende da interação entre diferentes engrenagens para produzir movimento, o conhecimento histórico depende da articulação entre diferentes conceitos para construir interpretações sobre a experiência humana. Quando um conceito se transforma, modifica também as relações estabelecidas com os demais, alterando a própria maneira pela qual determinado fenômeno histórico passa a ser compreendido.

Essa perspectiva permite compreender que a análise conceitual não se restringe ao levantamento quantitativo de ocorrências textuais. Identificar conceitos constitui apenas a etapa inicial de uma investigação mais ampla, cujo objetivo consiste em compreender as relações estabelecidas entre essas categorias, os significados que assumem no interior da obra e as funções que desempenham na organização do conhecimento escolar. Em outras palavras, interessa menos saber quantas vezes determinado conceito aparece e mais compreender como ele participa da estruturação do discurso didático e das formas de aprendizagem propostas aos estudantes.

Ao adotar essa perspectiva, esta pesquisa estabelece um diálogo direto com a Didática da História e com a Educação Histórica, campos que, nas últimas décadas, promoveram uma profunda renovação das pesquisas sobre ensino de História. Durante grande parte do século XX, a Didática da História foi compreendida predominantemente como um conjunto de procedimentos destinados à transmissão dos conhecimentos produzidos pela historiografia acadêmica. O ensino ocupava uma posição secundária em relação à pesquisa histórica, cabendo-lhe apenas adaptar os resultados da produção científica às necessidades da escola.

Entretanto, conforme demonstram Rüsen (2011) e Alves (2011), essa concepção começou a ser profundamente questionada a partir da renovação da Didática da História alemã. A aprendizagem histórica passou a ser compreendida não apenas como assimilação de conteúdos, mas como processo de formação da consciência histórica, isto é, da capacidade humana de interpretar temporalmente a experiência, atribuir sentido ao passado e orientar ações no presente. Nessa perspectiva, ensinar História deixa de significar transmitir informações para

tornar-se um processo de construção de competências interpretativas indispensáveis à vida social.

Essa escolha metodológica não decorre apenas de uma opção teórica, mas da compreensão de que os conceitos constituem elementos privilegiados para compreender a própria natureza do conhecimento escolar. Eles atravessam conteúdos, organizam disciplinas, estruturam explicações e orientam formas específicas de interpretar o passado. Investigar sua presença em um livro didático significa, portanto, investigar o projeto de educação que esse material procura desenvolver.

O presente trabalho nasce de uma inquietação, de um incomodo, da necessidade de entender o ensino de história em momentos de crise política, delimitando as problematizações que envolvem “para que serve a educação?” “O que justifica tantos ataques?” “Por que as mudanças tendem para as Ciências Humanas?”. A indagação mais correta seria “para quem serve o ensino de História?”, serve para nos orientarmos no tempo dando sentido para a vida? como destaca Alves (2011), ou serve para manipular destinos, opiniões, tornando uma sociedade construída em bases estamentais e estratificadas?

Durante toda a História, em nações que existiam códigos educacionais estruturados, sempre houve em momento de crise política alterações substanciais dentro dos programas educacionais, sobretudo com a ascensão de governos autoritários. Estes sempre apresentando um discurso progressista e adornado de reflexões que ludibriam a população que, por sua vez, destaca a educação como uma suposta forma de superação da crise e desigualdades

As crises educacionais são derivadas de crises políticas, o que torna a educação uma ferramenta poderosa dentro da confecção das opiniões públicas, sobretudo a cognição histórica que vai delimitar o que é “memorável” ou “esquecido”, importante para a nação e o que é segundo plano, para entender qual sociedade o Estado almeja construir, basta investigar o projeto educacional vigente.

A historiografia sobre o ensino de história durante a Ditadura Militar é vasta, trabalhos como Schmidt (2012) e Marçal Ribeiro (1993) demonstram como a educação brasileira foi se moldando com as tendências políticas de sua época, ambas confirmam o período ditatorial como o de maior ataque contra o ensino de história.

Entretanto, há uma carência de pesquisas que realizem uma análise sistêmica dentro dos objetos que, independentemente do regime político, ideológico, sempre fizeram parte das políticas educacionais e do processo de ensino-aprendizagem - os livros didáticos. A maioria das pesquisas que envolvem os materiais didáticos estão voltadas para questões envolvendo,

narrativas, representações (indígenas, mulheres, movimentos sociais, cultura material, etc.)¹ contudo, se faz necessário criar instrumentos que possam analisar, um elemento que transpassa, direta e/ou indiretamente, todas as ciências e disciplinas escolares: os conceitos.

Nesse sentido, a dissertação tem como proposta, realizar uma categorização dos conceitos presentes no livro didático publicado em 1975, intitulado “Estudos Sociais: nova perspectiva das ciências humanas”, obra destinada ao 2º. Grau da educação básica do período, escrito por Antônio Xavier Teles, por meio do repertório epistemológico da História dos Conceitos, de Reinhart Koselleck, e da History Education, pois, como assevera o próprio Koselleck (2020), o estudo do campo léxico é indissociável para compreensão da História Social. Deste modo, trataremos os conceitos como a engrenagem das Ciências, visto que cada área do conhecimento opera com conceitos específicos e/ou transversais, estes sempre dotados de historicidade, efemeridade em alguma gradação e intenções diretas para com sua aplicação em determinado momento histórico. Portanto, a presente dissertação-buscará a todo momento problematizar a utilização dos conceitos no material didático, bem como compreender sobre quais balizes essa nova disciplina se debruçará, viabilizando discussões acerca de quais impactos essa planejada diluição da ciência histórica, no contexto do regime ditatorial, implicou dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, além desta introdução, a dissertação está organizada a partir de três eixos temáticos principais e suas ramificações teóricas, sendo eles; o capítulo 1 - *A instrumentalização do livro didático e políticas educacionais* - discorrerá sobre a historicidade das pesquisas em ensino didático, sua consolidação no ramo educacional, as articulações entre Ensino de História, Teoria da história e as políticas educacionais da época; o capítulo 2 - *Conceitos: a engrenagem das ciências* —em que será apresentado o cerne da dissertação, indagando os principais pontos sobre a História dos Conceitos; e suas contribuições para o Ensino de História; e o capítulo 3 - *Análise do livro de Estudos Sociais*, que apresentará três eixos temáticos pelos quais se dará a análise do documento - historicidade do autor, análise de conteúdo e análise dos conceitos (quantitativa e qualitativa). E, finalmente, as considerações finais que trarão uma síntese da pesquisa, com seus aspectos importantes e limitações.

CAPÍTULO 1 - A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

¹ Informações retirada do Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

O capítulo a seguir vai promover discussões relacionadas a instrumentalização do livro didático, bem como a historicidade das políticas públicas que vão reger a fabricação dos manuais no Brasil, pois o livro reflete diretamente as intenções do Estado. Nessa perspectiva, um breve levantamento da História da Educação brasileira será apresentado, bem como seções que vão atrelar a prática docente, História dos Conceitos e a Didática da História. Além disso, o capítulo discorrerá sobre a Lei 5692/71, documento que rege a fonte analisada nesta dissertação.

1.1- A HISTORICIDADE DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.

A Educação como forma de emancipar o cidadão, dando a ele autonomia para construir conceitos por intermédio de um pensamento crítico, se constitui como fundamental, tal qual assevera Adorno e Horkheimer (1985). Nesse sentido, os livros didáticos se apresentam como documentos importantes, ilustrando as intencionalidades da gestão governamental para implementação de suas diretrizes à constituição da cidadania dos indivíduos por meio das narrativas nele contidas.

Não podemos perder de vista que o material didático está inserido dentro da matriz disciplinar, consequentemente dentro da cultura escolar. A noção de matriz disciplinar, formulada por Chervel (1990), constitui um dos conceitos mais relevantes para a compreensão da história das disciplinas escolares. Inserido no campo da história da educação e da cultura escolar, o autor propõe uma ruptura com a ideia de que a escola apenas transmite saberes produzidos fora dela, ou seja, as disciplinas escolares possuem uma lógica própria de constituição, sendo produtos históricos específicos do espaço escolar.

A matriz disciplinar refere-se ao conjunto estruturado de elementos que definem uma disciplina escolar em determinado momento histórico. Essa matriz inclui conteúdos, métodos de ensino, formas de avaliação, finalidades educativas e práticas pedagógicas. Assim, cada disciplina não é apenas um recorte de um saber científico, mas uma construção cultural que responde às demandas sociais, políticas e institucionais de sua época.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista como mera reprodutora de conhecimentos e passa a ser entendida como produtora de saberes específicos — os chamados saberes escolares. A matriz disciplinar, portanto, organiza esses saberes e lhes confere identidade, estabilidade e coerência ao longo do tempo. Isso explica, por exemplo, por que disciplinas como História ou Língua Portuguesa apresentam conteúdos e métodos próprios que

não correspondem exatamente às respectivas áreas acadêmicas de origem, ou seja, apesar das disciplinas escolares terem pontos de convergência, elas viabilizam uma análise própria sobre uma vereda social específica, esse cenário também é encontrado no campo acadêmico, visto que apesar do estudo da sociedade ser um ponto comum, as ciências também se ramificam sobre perspectivas distintas uma das outras, isto é, cada área acadêmica tem um enfoque particular, sendo este o responsável por mensurar a identidade de cada ciência, nesse sentido a matriz curricular se articula com as necessidades das disciplinas escolares que a compõe.

Sobre a cultura escolar, Prost (1996) indaga que a escola deve ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como uma instituição que desempenha papéis fundamentais na organização da sociedade moderna. Nessa perspectiva, sua análise da cultura escolar evidencia, em primeiro lugar, o caráter regulador da escola, uma vez que ela participa ativamente da construção da ordem social ao transmitir normas, valores e comportamentos considerados legítimos em determinado contexto histórico. Assim, a cultura escolar não é neutra, mas expressa escolhas sociais e políticas acerca do que deve ser ensinado e de como os indivíduos devem ser formados.

Nesse sentido, a cultura escolar reflete demandas sociais, contribuindo para a construção da cidadania e para a disciplina dos corpos e das condutas. Outro aspecto central em sua análise refere-se ao papel da escola como espaço de seleção cultural. Prost (2008) argumenta que a instituição escolar seleciona os saberes que devem ser transmitidos e legitimados, em um processo que não é neutro, mas marcado por disputas e interesses sociais. Dessa forma, a cultura escolar se constitui a partir de conteúdos considerados socialmente relevantes, ao mesmo tempo em que exclui outros saberes possíveis.

O século XX foi um período muito volátil no que se relaciona à Educação e suas políticas educacionais. Ademais, o cenário político atravessou diversas mudanças, as quais inspiraram diretamente nas políticas públicas da época. Sendo a História a maior formadora de opiniões e personalidades (Lee, 2011, p.23), os livros didáticos assumem uma operacionalidade muito importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois neles estão intrínsecas as intenções estatais para com a formação dos cidadãos. Em suma, o cidadão é fruto de uma época, atravessado por ideologias vigentes e de uma Educação prescrita.

Nos primeiros anos da República, a chamada Reforma de Benjamin Constant representou uma tentativa significativa de reorganização do paradigma educacional, inspirada nos princípios do positivismo. Entre suas propostas, destacavam-se a inclusão de disciplinas científicas e a estruturação mais racional dos níveis de ensino. No entanto, conforme indicado por Romanelli (1978), a reforma não foi implementada, sobretudo pela ausência de condições

institucionais e pelo desinteresse — ou mesmo resistência — das elites dirigentes. Essas elites, vinculadas a uma mentalidade aristocrático-rural, viam nas propostas educacionais uma ameaça à formação tradicional da juventude, o que revela o caráter político da educação como instrumento de manutenção da ordem social.

As reformas subsequentes mantiveram essa contradição entre proposta e efetivação. O Código Eptácio Pessoa (1901), por exemplo, reforçou uma formação literária ao incluir a lógica e excluir disciplinas como biologia, sociologia e moral, evidenciando uma orientação que pouco dialogava com as necessidades de uma sociedade em transformação. Já a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), ao retomar a influência positivista, buscou imprimir um caráter mais prático ao ensino, defendendo a liberdade de ensino e de frequência, além da desoficialização do sistema. No entanto, ao abolir o diploma e substituí-lo por certificados de frequência e aproveitamento, bem como ao transferir os exames de admissão ao ensino superior para as próprias faculdades, contribuiu para a desorganização do eixo educacional. Os resultados considerados “desastrosos” levaram à necessidade de novas reformas, como as de 1915 (Carlos Maximiliano) e 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz), que, apesar de tentarem corrigir distorções, não conseguiram promover mudanças estruturais.

Esse conjunto de reformas evidencia uma oscilação entre diferentes matrizes filosóficas — notadamente o positivismo e o liberalismo — que influenciaram o pensamento educacional brasileiro. O positivismo, com sua orientação cientificista e pragmática, esteve presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Corrêa, enquanto o liberalismo, fundamentado na igualdade formal de direitos e oportunidades, orientou as reformas de Eptácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves. Contudo, como aponta Dermeval Saviani (2007), essa alternância não implicou uma ruptura com a lógica excludente do processo educacional. Ao contrário, ambas as correntes foram apropriadas de forma a atender às necessidades das classes dominantes, seja pela formação de quadros administrativos, seja pela legitimação de uma suposta igualdade que não se concretizava na prática.

Do ponto de vista estrutural, a educação brasileira nesse período manteve-se profundamente desigual. Embora tenha havido uma expansão do ensino secundário, esta ocorreu predominantemente no setor privado. No ensino público, verificou-se, inclusive, uma redução no número de escolas e matrículas, acompanhada de um aumento limitado no corpo docente. Essa realidade reflete o desinteresse do Estado em universalizar o acesso à educação, uma vez que, em uma sociedade agrária com meios de produção elementares, apenas a elite necessitava de instrução formal. Assim, a educação configurava-se como privilégio e instrumento de reprodução social, conforme analisado por Bourdieu e Passeron (1975), ao

destacar o papel da escola na legitimação das desigualdades por meio da valorização do capital cultural das classes dominantes.

A década de 1920 introduz novos elementos nesse cenário, marcada pelo declínio das oligarquias e pela emergência de uma burguesia industrial em ascensão. A crise do modelo agrário-exportador e o impulso à industrialização criaram novas demandas sociais, inclusive no campo educacional. Movimentos como o Tenentismo, o surgimento do Partido Comunista e a efervescência cultural da Semana de Arte Moderna expressam esse momento de tensão e transformação. O Tenentismo, em particular, sintetiza o inconformismo da pequena burguesia, denunciando a corrupção e criticando os mecanismos de exclusão política que impediam a alternância no poder.

É nesse contexto que emerge o movimento da Escola Nova, representando, pela primeira vez, a atuação sistemática de educadores profissionais que denunciavam o analfabetismo e os problemas estruturais da educação brasileira. Inspirado em experiências europeias, o escolanovismo defendia princípios como o ensino laico, gratuito, obrigatório e universal, além de enfatizar o papel do Estado na reorganização da educação. Propunha ainda uma educação centrada no aluno, valorizando sua individualidade e buscando integrar ciência, tecnologia e formação humana.

Era o liberal pragmatismo da Escola Nova influenciando estas reformas pedagógicas: A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene. O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos. Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (Marçal Ribeiro, 1993, p. 20)

Entretanto, sob uma perspectiva crítica, é possível afirmar que o movimento escolanovista, apesar de suas contribuições, não rompeu com as bases estruturais da desigualdade. Ao propor a educação como solução para os problemas nacionais, deslocou o foco das contradições econômicas e sociais para o campo pedagógico. Como argumenta Paulo Freire, a educação não pode ser compreendida isoladamente, pois está inserida em relações de poder que determinam seus limites e possibilidades.

As reformas educacionais da década de 1920, como as conduzidas por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros, concentraram-se principalmente no ensino primário e buscaram incorporar princípios da Escola Nova. Essas reformas defendiam uma escola integral, que desenvolvesse aspectos físicos, intelectuais e morais dos alunos, além de

propor uma articulação entre os diferentes níveis de ensino e a organização universitária voltada à pesquisa e à formação profissional. Contudo, tais iniciativas permaneceram restritas regionalmente e não promoveram mudanças significativas nos níveis médio e superior, evidenciando sua limitação estrutural.

Durante o Estado Novo, observa-se uma maior centralização das políticas educacionais e o aumento dos investimentos no setor. A criação de instituições como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto Nacional do Cinema Educativo reflete uma tentativa de organização mais sistemática da educação em âmbito nacional. No entanto, esse processo esteve subordinado a um projeto autoritário, no qual a educação foi instrumentalizada como mecanismo de controle ideológico. A Reforma Capanema (1942), de inspiração nacionalista e disciplinadora, reforçou valores de ordem, patriotismo e hierarquia, ao mesmo tempo em que manteve o caráter elitista do ensino secundário.

Paralelamente, o desenvolvimento industrial exigia a formação de mão de obra qualificada, ainda que de forma limitada. Nesse contexto, foram criadas instituições como o SENAI e, posteriormente, o SENAC, que estabeleceram um sistema de ensino paralelo ao oficial, voltado à formação profissional. Tais iniciativas evidenciam a subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho, reforçando seu caráter funcional e instrumental.

Com a periodização proposta por Schmidt (2012), é perceptível que o ensino de história teve mudanças expressivas nos períodos em que a gestão estava concentrada em governos de cunhos ditatoriais, sobretudo, o início da Segunda República marca o gênese de um processo de consolidação do código disciplinar da História, visto que os discursos desvinculam-se essencialmente de uma matriz europeia francesa, proposta pelo regime monárquico, e passa a ter como cerne os ideais de nação, patriotismo, moralismo, etc. Além disso, o período contempla uma instalação expressiva de instituições e entidades governamentais que passarão a dirigir todas as competências relacionadas a Educação.

A Era Vargas se firma como um acontecimento relevante no tocante a política educacional, tendo em seu recorte duas reformas educacionais, a Francisco Campos² e a Gustavo Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino³, Abud descreve

A revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas

² Decreto nº 19.890 de 18/04/1931 Fonte- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regime%20de%20inspe%C3%A7%C3%A3o%20oficial>.

³ Lei 4.244 de 09 de abril de 1942- Fonte- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico político. (Abud, 1993, p.165)

As reformulações previstas, em 1931, promoviam uma história de fatos, ressaltando feitos, personagens, narrativas mirabolantes, etc. Schmidt (2012) atesta que

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos [...]. (2012, p.81).

Portanto, o processo de consolidação da História como disciplina escolar no Brasil tem início em 1931, mas concomitantemente, os discursos metodológicos começam a reverberar intencionalidades patrióticas, e, tal preceito, perdurará por décadas, como mostra Abud (1993, p.165), pois “[...] a reforma Francisco Campos pode ser vista como “fator de coesão nacional” e “a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção.”

Os primeiros anos do regime varguista são de suma importância para as produções didáticas, pois os livros escolares não mais seriam os compêndios franceses, muito aplicados no Colégio Dom Pedro II, e passariam a ter instituições que regeriam seus conteúdos

A preocupação governamental com a questão do livro didático no Brasil pode ser visualizada desde a década de 1930, quando se produziram as primeiras políticas e programas dessa natureza, como é o caso da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) [...] bem como a constituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) (Caimi, 2014, p.2).

As Leis Orgânicas do Ensino podem ser entendidas como o incremento dessas metodologias iniciadas na década de 1930, pois, devido à recente institucionalização dos materiais didáticos, o Ensino de História passa a ter esse “instrumento pedagógico” em sua composição. Ademais, inegavelmente o livro didático possui importante relevância no dinamismo educacional, pois se trata de um agente fabricado em moldes da época com forte protagonismo no ambiente escolar. Nesse sentido, para conceber uma análise assertiva do tema se faz necessário considerar uma gama de fatores, tais como a política educacional vigente (leis, portarias, ações diplomáticas, etc.), o currículo e a historicidade dos autores.

Choppin (2004, p.19) indaga que “[...] os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”. A intencionalidade da narrativa está diretamente ligada às concepções ideológicas de seus autores. Bittencourt (2008) traz a problematização atestando que, qualquer obra escrita é produzida para um consumidor compulsório, portanto todas as narrativas estão dotadas de intenções para com o leitor. As narrativas são frutos do pensamento de um autor⁴, ou seja, os livros foram escritos por agentes do tempo histórico, condicionados a uma orientação temporal, em termos gerais, os conceitos de Koselleck (2006) espaço de experiência e horizonte de expectativa estão atrelados na articulação dos materiais didáticos na Educação, concomitante, retroalimentada pela História dos Conceitos.

1.2- TRANSVERSALIDADES ENTRE DIDÁTICA DA HISTÓRIA, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA.

A renovação das pesquisas em Ensino de História, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, foi marcada pelo surgimento de duas importantes correntes teóricas que, embora tenham se desenvolvido em contextos históricos distintos, passaram a compartilhar preocupações epistemológicas comuns: a Didática da História, desenvolvida na Alemanha, e a Educação Histórica (History Education), consolidada, inicialmente, na Inglaterra. Ambas emergem como resposta às limitações de um ensino baseado na mera transmissão de conteúdos factuais e propõem uma profunda reconsideração do papel da História na formação intelectual dos sujeitos.

Historicamente, a constituição da História como disciplina científica, ao longo do século XIX, promoveu uma crescente especialização metodológica que consolidou sua autonomia enquanto campo do conhecimento. Entretanto, esse processo produziu um efeito colateral significativo: o progressivo distanciamento entre a produção historiográfica e o ensino escolar. A Didática da História passou a ser compreendida, predominantemente, como um conjunto de técnicas destinadas à transmissão do conhecimento produzido pela historiografia acadêmica, reduzindo o ensino a uma atividade de reprodução de conteúdos previamente legitimados pelos especialistas.

⁴ Atualmente, diferente do livro didático analisado na dissertação, a produção dos materiais didáticos é feita de maneira coletiva por vários autores, cada um responsável por escrever uma seção diferente na obra, tornando mais complexa a análise do livro didático pelo viés ideológico do autor como foi realizado no trabalho.

Como observa Rüsen (2010), essa compreensão restringiu a Didática da História à função de mediação entre a pesquisa acadêmica e a sala de aula, transformando-a em um simples mecanismo de adaptação do conhecimento científico ao ambiente escolar. Nas palavras do autor, "[...] a didática da história, sob essa visão, serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios da pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos" (Rüsen, 2010, p. 23).

Tal perspectiva, fundamentada em uma concepção transmissiva do conhecimento, reduzia o estudante à condição de receptor passivo das narrativas produzidas pela historiografia, restringindo o desenvolvimento de capacidades interpretativas próprias do pensamento histórico.

É precisamente diante desse cenário que, na Alemanha, consolida-se uma nova concepção de Didática da História, fortemente influenciada pelas reflexões de Jörn Rüsen. Distanciando-se da compreensão tradicional, Rüsen passa a defender que a Didática da História deve investigar não apenas os processos de ensino, mas, sobretudo, as formas pelas quais os indivíduos atribuem sentido ao passado para orientar sua existência no presente e projetar expectativas para o futuro. Dessa maneira, a aprendizagem histórica deixa de ser compreendida como simples assimilação de conteúdos e passa a constituir um processo de formação da consciência histórica.

Nesse sentido, a História recupera sua função orientadora da vida prática. Conforme afirma Rüsen "[...] a ciência da História emerge de uma carência profunda dos homens de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos" (2001, p. 12).

A consciência histórica passa, assim, a representar a capacidade humana de interpretar temporalmente a experiência vivida, articulando passado, presente e futuro em processos contínuos de construção de sentido. A Didática da História amplia, portanto, seu campo de atuação, deixando de restringir-se à escola para compreender todas as formas pelas quais a sociedade produz, interpreta e utiliza o conhecimento histórico em sua cultura histórica.

Segundo Alves (2013), essa redefinição epistemológica transforma profundamente o objeto da Didática da História, que passa a analisar "todas as formas e funções do raciocínio e do conhecimento histórico na vida cotidiana", incluindo museus, meios de comunicação, produções culturais e diferentes espaços de circulação da memória histórica. Dessa forma, a preocupação desloca-se da simples transmissão de conteúdos para a investigação da relação entre conhecimento histórico, cultura histórica e formação da consciência histórica.

Enquanto esse movimento se desenvolvia na tradição alemã, outra importante renovação ocorria no Reino Unido. A partir das décadas de 1960 e 1970, pesquisadores como Dennis Shemilt, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson passaram a investigar empiricamente como crianças e jovens aprendiam História. O ponto de partida dessas pesquisas consistia na crítica ao ensino baseado na memorização de fatos e datas, defendendo que aprender História significava desenvolver formas específicas de raciocínio próprias da disciplina histórica.

Essa perspectiva deu origem ao campo denominado Educação Histórica (History Education). Diferentemente da Didática da História alemã, cuja fundamentação inicial se encontra na Filosofia da História, a Educação Histórica desenvolveu-se principalmente por meio de investigações empíricas realizadas em ambientes escolares. Projetos como o School History Project (13–16 Project)⁵ e, posteriormente, o Projeto CHATA⁶, buscaram compreender como os estudantes interpretavam evidências históricas, explicavam mudanças temporais, construíam narrativas e avaliavam diferentes interpretações do passado.

As pesquisas conduzidas por Peter Lee demonstraram que o desenvolvimento do pensamento histórico não depende exclusivamente da idade cronológica ou da escolarização formal, mas da aquisição progressiva de competências cognitivas específicas da disciplina histórica. O objetivo da aprendizagem deixa de ser a acumulação de informações e passa a concentrar-se na construção de capacidades interpretativas, tais como análise de evidências, causalidade, mudança, temporalidade, empatia histórica e significância.

Nesse contexto, Lee (2001) afirma que o ensino de História somente adquire sentido quando possibilita aos estudantes compreenderem como o conhecimento histórico é produzido, permitindo-lhes reconhecer diferentes interpretações e fundamentar racionalmente suas próprias explicações acerca do passado.

⁵ O *School History Project (SHP)* teve origem em 1972, inicialmente denominado *Schools Council History Project 13–16*, sendo coordenado por Denis Shemilt e outros pesquisadores ligados ao *Schools Council* britânico. O projeto surgiu como resposta às críticas dirigidas ao ensino tradicional de História, excessivamente baseado na memorização de datas, personagens e acontecimentos, prática que contribuía para o desinteresse dos estudantes pela disciplina. Seu principal objetivo consistia em reconstruir o currículo de História para estudantes entre treze e dezesseis anos, aproximando o ensino das formas de investigação utilizadas pelos historiadores profissionais.

⁶ Coordenado por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Enquanto o *School History Project* concentrava-se na reorganização curricular e metodológica, *Project CHATA* (Concepts of History and Teaching Approaches) buscou compreender empiricamente como os estudantes desenvolvem o pensamento histórico ao longo da escolarização. O projeto investigou crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, analisando suas concepções sobre conceitos epistemológicos fundamentais da História, como evidência, explicação, causalidade, mudança, narrativa, interpretação e empatia histórica.

Embora tenham surgido em tradições intelectuais distintas, Alves (2013) demonstra que ambas as correntes convergem progressivamente ao longo do início do século XXI.

Tal aproximação não decorre da adoção de um mesmo referencial teórico, mas da convergência de seus objetivos científicos. De um lado, a Didática da História alemã procura compreender como o pensamento histórico participa da orientação temporal da vida humana por meio da constituição da consciência histórica. De outro, a Educação Histórica busca identificar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem histórica e desenvolver metodologias capazes de promover o pensamento histórico dos estudantes. Em ambas as perspectivas, entretanto, verifica-se o abandono definitivo do ensino centrado na reprodução de conteúdos em favor da formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o passado.

Como sintetiza Alves (2013), a Didática da História parte da racionalidade histórica para relacionar a ciência da História às necessidades da vida prática, enquanto a Educação Histórica toma a experiência escolar como ponto de partida para desenvolver competências cognitivas próprias da investigação histórica. Apesar dos percursos distintos, ambas recusam a separação entre conhecimento científico e conhecimento escolar, compreendendo que a aprendizagem histórica deve possibilitar aos estudantes apropriar-se dos instrumentos intelectuais utilizados pelos historiadores para interpretar o passado.

Essa convergência possui importantes implicações para pesquisas que dialogam simultaneamente com a História dos Conceitos, a Didática da História e a Educação Histórica. Se Koselleck demonstra que os conceitos são construções históricas cuja semântica se transforma conforme as experiências e expectativas das sociedades, Rüsen evidencia que essas transformações somente adquirem significado quando mobilizadas para orientar a experiência temporal dos sujeitos. Peter Lee, por sua vez, mostra que essa orientação depende do desenvolvimento de operações cognitivas que permitam compreender criticamente a natureza do conhecimento histórico.

Nesse sentido, as três perspectivas deixam de representar campos isolados e passam a constituir dimensões complementares de uma mesma problemática: compreender como o conhecimento histórico é produzido, apropriado e utilizado socialmente. A História dos Conceitos fornece instrumentos para investigar a historicidade das categorias que estruturam o pensamento; a Didática da História explica por que esse conhecimento possui função orientadora na vida prática; e a Educação Histórica investiga como essa capacidade de orientação pode ser desenvolvida por meio do ensino.

Essa aproximação teórica mostra-se particularmente fecunda para pesquisas que analisam livros didáticos, uma vez que esses materiais não apenas organizam conteúdos

escolares, mas também selecionam conceitos, estruturam formas específicas de interpretação do passado e oferecem modelos de orientação histórica aos estudantes. Assim, compreender os conceitos presentes em uma obra didática significa investigar não apenas seu significado lexical, mas também os sentidos históricos, epistemológicos e formativos que sustentam determinada proposta de educação histórica.

A reflexão sobre as categorias temporais constitui uma das maiores contribuições de Reinhart Koselleck para a Teoria da História. Em sua obra *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (1979), traduzida em português como *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* (2006), o autor propõe os conceitos de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* como chaves interpretativas para compreender a historicidade das sociedades modernas.

Entendido por Koselleck (2006, p.46) espaço de experiência designa o conjunto de vivências acumuladas por indivíduos e coletividades, transmitidas através da memória, da tradição e das práticas sociais. Ele não se limita ao passado cronológico, mas corresponde às marcas do vivido que permanecem como referência no presente. Trata-se, portanto, de uma dimensão histórica que organiza a forma como as sociedades interpretam a realidade a partir do que já se experimentou.

O horizonte de expectativa, por sua vez, refere-se ao campo de possibilidades projetadas em direção ao futuro. Ele inclui as esperanças, os temores, as utopias e as previsões que moldam a ação social e política. Enquanto o espaço de experiência ancora-se no passado vivido, o horizonte de expectativa volta-se para o ainda-não, para aquilo que pode ou deve vir a ser.

Koselleck (2020) demonstra que, nas sociedades tradicionais, havia uma relativa continuidade entre essas duas dimensões: o futuro tendia a ser imaginado como repetição ou prolongamento do passado. A partir da modernidade, contudo, abre-se um hiato estrutural entre experiência e expectativa. O futuro passa a ser concebido como diferente e até mesmo antagônico ao passado, instaurando um tempo histórico marcado pela aceleração, pela novidade e pela imprevisibilidade.

A incorporação desses conceitos ao campo do ensino de História é particularmente fecunda. Primeiramente, o professor pode utilizar a distinção entre experiência e expectativa como recurso para problematizar a temporalidade histórica, rompendo com a visão linear e cronológica ainda predominante em muitas práticas escolares. Ao mobilizar tais categorias, o ensino de História não se reduz à transmissão de fatos passados, mas evidencia o modo como diferentes sociedades articularam suas memórias e suas projeções de futuro.

Em segundo lugar, esses conceitos permitem discutir com os estudantes a historicidade das próprias expectativas. O horizonte de expectativa dos revolucionários franceses de 1789, por exemplo, estava permeado por ideais de ruptura e emancipação, distintos tanto das tradições do Antigo Regime quanto das expectativas políticas de outras épocas. Da mesma forma, ao analisar a ditadura militar no Brasil, pode-se evidenciar como o espaço de experiência de repressão, censura e resistência configurou, no processo de redemocratização, horizontes de expectativa vinculados à esperança de liberdade política e justiça social.

Por fim, trabalhar essas categorias em sala de aula contribui para que os alunos compreendam a História como campo de disputa entre memórias e projetos. Cada sujeito histórico, assim como cada grupo social, constrói sua ação a partir da tensão entre experiências herdadas e expectativas projetadas. O ensino de História, nesse sentido, ganha uma dimensão crítica, pois possibilita aos estudantes perceberem-se também como agentes situados entre um espaço de experiência e um horizonte de expectativa, capazes de ressignificar o passado e projetar futuros alternativos.

Toda vida humana é constituída de experiências - sejam elas novas e surpreendentes ou de natureza repetitiva. Precisamos de conceitos para fazer ou reunir experiências e integrá-las à vida. Precisamos deles para fixar as experiências fugidias, para saber o que aconteceu e para conservar o passado em nossa linguagem. Precisamos, então, dos conceitos para integrar experiências passadas tanto à nossa faculdade de linguagem quanto ao nosso comportamento. Só depois de realizar essa integração torna-se possível compreender o que aconteceu e talvez estejamos em condições de responder aos desafios do passado.” (Koselleck, 2020, p.65-66)

O Ensino de História sempre foi um dos principais percussores da cidadania, visto que abrange aspectos, culturais, sociais e ideológicos. Segundo Bittencourt (2004), o Ensino de História sempre teve como meta a cidadania, sendo imutável esse objetivo. O que é alterado é o tipo de cidadão do qual a sociedade carece, pois tal demanda é definida peremptoriamente pelo Estado, ou seja, os agentes de poder na sociedade deliberam o tipo de cidadão que a sociedade precisa - o regime monárquico previa um tipo, o republicano outro, os ditatoriais, etc.

A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade [...] As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam as finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. (Bittencourt, 2004 p. 17)

Partindo desses pressupostos, devemos exercitar nosso pensamento para se compreender a incumbência dada aos materiais didáticos no tocante ao Ensino de História, pois

os mesmos são mutáveis conforme suas épocas. Bittencourt, intitula as obras como “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (2004, p.72).

Esse instrumento pedagógico é escrito para o professor que, trabalhando-o metodologicamente, passa a ter o papel de extrair o conhecimento disposto em suas páginas. Os livros são um produto cultural, logo carecem de interpretações assertivas, portanto o docente não deve reproduzir cognição, mas estimular a sua criação, utilizando as narrativas didáticas para construção de conhecimento:

Assim, o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado[...] ao se considerara a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. (Bittencourt, 2004, p.74)

De maneira esquemática, Choppin (2004) traça as quatro funções do livro didático: Instrumental, propondo à aplicação de exercícios e metodologias para estimular um processo de memorização; Ideológica-Cultural, promovendo valores de grupos dirigentes sobre a intenção de doutrinar; Documental, sendo que o livro ilustra imagens e documentos que viabilizam o conhecimento; e a função Referencial;

[...] também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. (Choppin, 2004, p. 553)

Entre usos, abusos e desusos, o livro didático faz parte da cultura escolar, representando a maioria no percentual de impressões bibliográficas do Brasil e, acima de tudo, tem uma capilaridade muito grande no território brasileiro. A cultura escolar como objeto de pesquisa é um assunto tradicional dentro das investigações científicas, proporcionando um mosaico de temáticas, divididas em currículo, metodologias, materiais didáticos, etc.; podendo essas serem observadas sobre diferentes áreas, Biologia, Psicologia, Sociologia e todas as outras ciências passíveis de investigação empírica.

Assim como assevera Bueno (2007) a História não deve ser recursada sempre como método de investigação de elementos culturais cotidianos a fim de somente evidenciar

“reflexos”/consequências desses fatores, mas sim para pensar as ramificações indiretas que existem nas realidades sociais, percebendo, assim, a influência de cada agente escolar, aluno, professor, diretor, inspetor, etc. ao compreender todas as realidades, permitindo o mapeamento das visões de mundo e, conseqüentemente, da cultura escolar. Estas problematizações aproximam, por exemplo, a Antropologia e História Cultural, uma aliança que deve ser mantida independente de interesses de hegemonia científica.

A vida prática, para qual a História deveria “servir”, fica cada vez mais longe e as discussões acadêmicas se tornaram um campo de disputa intelectual, perdendo a História pública do escopo de análise. Numa perspectiva contratualista de Hobbes, seríamos nós historiadores o “lobo” da própria História? Os responsáveis da distância entre História ensinada, acadêmica e vida prática? Estamos observando os problemas educacionais sobre uma ótica néscia? Por que as Escolas Históricas do século XX tecem tantas críticas a Antropologia, quando esta era a principal matriz da Escola Metódica, se precisamos da Sociologia como aliada no processo de pesquisa e ensino? O campo das Ciências Humanas se tornou uma competição por uma “verdade”? Só os currículos estão errados, ou nós estamos pagando uma inadimplência construída através das épocas?

Com este cenário, o que se tornou o ambiente escolar? Visto que o contato com a academia parece ser utópico e a conexão com a vida prática tênue. “O que se tornou a escola? Um depósito de alunos que precisam ser entretidos? Para Foucault (2019) as instituições se transformaram em cárceres, entretanto, no caso da educação o cenário é mais delicado, visto que as instituições de ensino alimentam uma falsa, e aceita por muitos, sensação de autonomia, quando, na verdade, o ambiente escolar há tempos é criado para a manutenção de uma elite, essa sim tendo a vida transformada pela educação, a mesma que cada vez mais deixa de ser um direito (ofertada de maneira democrática) e passa a se tornar um serviço (presa dentro dos colégios privados)

A escola, que deveria ser o epicentro do desenvolvimento intelectual e social, muitas vezes se apresenta como um espaço onde a abundância e o mero déficit de alunos predominam, desviando-se do seu propósito fundamental. Esta manifestação levanta questionamentos pertinentes sobre a eficácia dos valores que permeiam a educação.

A tranquilidade, concebida no âmbito escolar como instrumento de regulação de comportamentos considerados inadequados, tende, em diversos contextos institucionais, a assumir um caráter desproporcional e autonomizado. Nessa dinâmica, a ênfase na ampliação de dispositivos disciplinares — muitas vezes traduzida na intensificação de normas, sanções e mecanismos de controle — acaba por eclipsar a mediação pedagógica orientada ao

desenvolvimento integral do estudante. Como consequência, observa-se o deslocamento do eixo formativo para uma lógica predominantemente normativa, na qual a disciplina deixa de operar como meio educativo e passa a constituir-se como fim em si mesma. Tal processo produz efeitos alienantes, na medida em que reduz o sujeito a um problema de conduta, desconsiderando suas condições históricas, sociais e culturais, e inviabilizando a construção de uma compreensão mais profunda acerca de suas dificuldades e necessidades no processo de aprendizagem.

Além disso, a escola transforma-se, em diversos casos, numa instituição cujo objetivo principal é ocupar alunos em vez de nutrir suas habilidades e potencialidades, embora durante a Ditadura-Militar o ensino propedêutico ficou reservado para a elite, ou seja, a lógica é entender o sistema para engrenar no mesmo.

A transformação da escola em um espaço de isolamento de alunos não apenas prejudica o desenvolvimento individual, mas também compromete o papel essencial da educação na formação de cidadãos críticos e participativos. O ambiente educacional deveria ser um terreno fértil para o florescimento de habilidades sociais, emocionais e intelectuais. Quando a prosperidade é exacerbada e o ensino é padronizado, a diversidade de pensamento e a capacidade de resolver problemas de forma criativa são frequentemente sacrificadas.

A História, naquele contexto ausente da grade curricular, não é simplesmente uma coleção de fatos, mas sim um processo de compreensão e interpretação do passado, moldado pela perspectiva do historiador e pelo contexto social e cultural.

Rusen (2001) propõe uma tipologia de diferentes modos de pensamento histórico, que inclui o pensamento narrativo, o pensamento causal, o pensamento histórico-existencial e o pensamento crítico-reflexivo. A combinação desses modos de pensamento pode enriquecer a compreensão histórica e fornece uma base sólida para a pesquisa e o ensino da história. Ele defende que a educação histórica não deve apenas transmitir fatos e eventos passados, mas também desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo nos alunos, capacitando-os a participar ativamente na construção de uma sociedade mais influente e democrática, tendo como resultado final a construção de uma consciência histórica.

A consciência histórica é, constituição de sentido sobre a experiência do tempo, deste modo, se estende além da vida prática individual, em suma a capacidade de construir sentidos. Essa capacidade de construir sentidos deve ser exercitada, sendo nesse processo de aquisição da consciência histórica que este ocorre. Ademais, as qualidades da consciência histórica estão totalmente relacionadas a duas qualidades existenciais, a memória histórica e a construção de sentido na experiência temporal, pois, como assevera Alves:

“Nesse sentido, a consciência histórica pode ser compreendida como o trabalho intelectual que tem como objetivo relacionar as experiências vivenciadas pelos seres humanos ao longo da História às expectativas geradas nesse mesmo processo. Ter consciência histórica é apropriar-se das operações mentais do pensamento histórico com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas por si ou pelo(s) outro(s) no decurso do tempo a fim de satisfazer expectativas concebidas no presente ou mesmo criar novas expectativas a serem transpostas no futuro” (2011, p.49)

Para Rusen (2007), existe uma diferença conceitual entre “aprender” História e aprendizagem histórica. Os dois processos começam com o mesmo intuito, mas, é o objetivo final que os caracteriza como tal. O primeiro busca compreender o fato histórico, antecedentes, motivações, etc. O aprender histórico é um movimento multifacetado, o objetivo torna-se subjetivo, ocorrências temporais interferem, a busca não é mediada pelo fato passado, mas sim pela luz do presente, o sujeito insere-se como um agente histórico de sua trajetória.

O processo de aprendizagem e apropriação da experiência histórica é viabilizado por três operações mentais da História, experiência, interpretação e orientação, uma vez que, a práxis da consciência histórica é a produção de ampliação das experiências do passado, ocasionando a interpretação histórica refinada para orientar a vida prática. Rusen (2011) delimita as qualidades destes três níveis de operações da seguinte forma.

A experiência é o ponto de partida do aprendizado histórico. Ela se refere ao contato direto com as fontes históricas, como documentos, preservados, testemunhos e vestígios do passado. A experiência histórica é vivenciada ao lidar com essas fontes, seja por meio de pesquisas em arquivos, visitas a locais históricos ou análise crítica de materiais históricos. Através dessa interação, os indivíduos entram em contato com a dimensão temporal e contextual dos eventos passados, permitindo uma conexão direta com o passado.

A interpretação desempenha um papel fundamental no aprendizado histórico. Ela envolve a capacidade de compreender e dar sentido aos eventos do passado com base em uma análise crítica das fontes históricas disponíveis. A interpretação histórica é um processo complexo que requer o uso de métodos e teorias adequados, considerando os contextos sociais, culturais e políticos em que os eventos ocorreram. Rusen (2007) enfatiza a importância de abordagens interpretativas múltiplas e abertas, reconhecendo que diferentes perspectivas podem oferecer concepções valiosas para a compreensão do passado.

Ocorridos essas duas operações iniciais, a terceira germina no aumento de uma competência orientação. Esta operação é realizada quando o sujeito passa a dimensionar a sua existência dentro de uma História ativa, não estática e imutável. Em suma, a aprendizagem

histórica cria mecanismos que auxiliam o sujeito a nortear-se em sua própria existência, ocorre em três operações diretamente interligadas e retroalimentadas entre si. Não existe experiência sem orientação, nem orientação sem interpretação da experiência e dentro desse contexto está o campo léxico, também transpassados por esses espaços de experiência. Não obstante, vamos observar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 5692/61 atende as “necessidades” de sua época.

1.3- AS LEIS (DES)EDUCACIONAIS DA DITADURA MILITAR

As políticas educacionais são a composição do projeto de país que se pretende formar através da Educação, nunca existiu um regimento que expressasse de maneira tão pujante as convicções do Estado. Abud (2011) afirma que a política educacional é a “guardiã das tradições”, portanto, para entender a intencionalidade da implantação de Estudos Sociais, é primal realizar um levantamento dos antecedentes que vieram antes da sanção da Lei 5692/71, e assim perceber que o projeto, moralista, cívico e patriota começa muito antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

Na década de 1960, surgem os movimentos de educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC), que buscavam ampliar o acesso à cultura e promover a participação política das camadas populares. Essas experiências representaram uma tentativa mais radical de transformação, ao articular educação e consciência crítica. No entanto, foram abruptamente interrompidas pelo golpe militar de 1964.

Antes das reformas educacionais ocorrerem no ensino básico, os militares voltaram a sua perseguição para o magistério superior em um processo denominado “Reforma Universitária” (Lei 5540/68) onde a Ditadura imprimia sua essência de censura e totalitarismos. Ademais, a década de 1960 é marcada por uma aproximação do MEC com a Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional, esse acordo ficou conhecido como MEC-USAID.

No campo educacional, o MEC-USAID visava a modernização administrativa e pedagógica do sistema de ensino brasileiro, propondo a racionalização dos currículos, a expansão do ensino técnico-profissionalizante e a introdução de modelos de gestão inspirados na lógica empresarial. Em termos ideológicos, tais convênios se alinhavam a uma concepção desenvolvimentista, subordinada à estratégia de contenção do avanço das ideias socialistas na

região. Após essa aproximação entre as instituições, de forma experimental, é iniciado o ensino de Moral, Ética e Civismo nas escolas de ensino secundário.

Do ponto de vista crítico, os acordos MEC-USAID são frequentemente interpretados como instrumentos de intervenção externa na política educacional brasileira, revelando uma dimensão de dependência estrutural. Embora tenham trazido aportes financeiros e técnicos para a educação, também promoveram a adaptação da escola brasileira às necessidades do mercado de trabalho e da lógica capitalista internacional, priorizando a formação de mão de obra qualificada em detrimento de uma formação humanística mais ampla. Além disso, consolidaram um modelo tecnocrático de gestão, em que a educação foi tratada como variável econômica estratégica, o que gerou forte resistência por parte de setores acadêmicos, intelectuais e movimentos estudantis, que viam nesses convênios um processo de subordinação cultural e política aos interesses norte-americanos.

A perseguição contra a academia fica mais evidente com os discursos proferidos pelas autoridades no V Fórum Universitário de 1964. No discurso de encerramento o então presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco salientou que a universidade deveria assumir a missão de formar cidadãos com elevado nível cultural, capazes de impulsionar o desenvolvimento nacional. Para alcançar esse objetivo, considerava essencial a implantação do regime de dedicação exclusiva do professor à instituição, de modo que o docente se integrasse plenamente às atividades acadêmicas e, ao mesmo tempo, tivesse assegurada uma remuneração mais justa. Ficava evidente, portanto, a intenção do governo em promover uma reestruturação profunda da vida universitária, especialmente no que dizia respeito à carreira docente e à função social do professor dentro da universidade. Para Castelo Branco, não cabia ao estudante buscar apenas a posse de um diploma, mas sim adquirir um conjunto abrangente de conhecimentos que o habilitassem a contribuir de forma efetiva para o progresso e a prosperidade da sociedade. Assim, tanto professores quanto alunos deveriam voltar suas preocupações para a promoção contínua do desenvolvimento do país (BRANCO, 1964, s.n.p).

É importante observar que tais metas não se restringiam ao pensamento de Castelo Branco, mas se estendiam também a outros governantes do mesmo período. O chamado “milagre econômico”⁷, por exemplo, pode ser entendido como parte desse projeto mais amplo

⁷ Milagre Econômico” é a denominação atribuída ao período de acelerado crescimento da economia brasileira entre 1968 e 1973, durante a Ditadura Militar. Nesse intervalo, o Produto Interno Bruto (PIB) apresentou taxas anuais superiores a 10%, impulsionado por investimentos estatais em infraestrutura, ampliação do crédito externo, incentivos à industrialização e forte intervenção do Estado na economia. Contudo, esse crescimento ocorreu sob intensa concentração de renda, arrocho salarial e restrição dos direitos trabalhistas, além de ser sustentado pelo crescente endividamento externo.

de busca por modernização e progresso. Esse ideal de desenvolvimento não se limitava ao contexto brasileiro, mas se articulava a um esforço presente em diversos países, que aspiravam alcançar o patamar de crescimento almejado na conjuntura econômico-social mundial daquele período e que permanece como objetivo ainda hoje.

No mesmo evento, o Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, argumentou que não seria possível falar em reforma da universidade brasileira, uma vez que, em sua visão, a própria universidade ainda precisava ser consolidada. Criticou a retórica comunista sobre a reforma universitária, qualificando-a como campanha enganosa sustentada por conceitos vazios. Em relação à autonomia universitária, Suplicy (1964, s.n.p) defendeu que esta somente poderia existir se estivesse acompanhada de responsabilidade: “Caso o ministro seja responsabilizado por aquilo que deveria estar em competência da Universidade e caso ele entenda-se com alunos porque não há entendimento na Universidade esta perde a autonomia, e também caso não seja capaz de elaborar nos alunos e professores o pensamento da nação”. Além disso, o ministro apontava a necessidade de estudar o mercado de trabalho — identificando os setores mais carentes de mão de obra e orientando a formação acadêmica nesse sentido —, delimitar as zonas de influência das universidades e garantir recursos adequados para ensino e pesquisa. Tais medidas, em sua concepção, não configurariam propriamente uma reforma, mas sim a formação da universidade segundo a realidade brasileira.

Já para Raymundo Moniz de Aragão, diretor do Ensino Superior do Palácio da Cultura, o propósito principal do Fórum era reunir mestres e reitores das universidades brasileiras com o Ministro da Educação a fim de identificar e enfrentar os problemas centrais do ensino superior. Aragão enfatizou que o Brasil tinha apenas duas opções: fortalecer-se pela ciência e pela técnica ou submergir na miséria, na discórdia e na violência. Mais uma vez, a universidade era apresentada como instituição essencial para assegurar o progresso do país. Segundo ele, “o presidente mostrou que agora o poder tem ouvidos atentos às vozes da ciência e da cultura”, o que ficava claro pela presença de Castelo Branco e pelo teor de seu discurso no evento (ARAGÃO, 1964, s.n.p).

Na defesa da educação como investimento prioritário, Aragão recorreu ao exemplo do professor norte-americano Frank Tiller, que atribuía o progresso dos Estados Unidos ao intenso esforço realizado na área da educação e da pesquisa científica. Assim, segundo Aragão (1964, s.n.p), “é necessário um preparo dos mestres, seu aperfeiçoamento, e os investimentos devem ser prioritários para o ensino superior porque é aí onde mais depressa influencia e acresce a produtividade e libera o capital investido”. Diante dessas considerações, torna-se possível inferir que, na perspectiva desses governantes, o processo de ensino-aprendizagem vigente era

insuficiente para atender às metas nacionais de desenvolvimento, sendo, portanto, indispensável a implementação das mudanças propostas para o ensino superior brasileiro.

Ademais, as censuras continuaram acontecendo no final dos anos 1960 com a publicação de dois documentos centrais que prepararam o terreno conceitual e político para a “reforma”: o Relatório Atcon e o Relatório Meira Mattos. O primeiro, decorrente da missão técnica capitaneada por Rudolph Atcon entre 1965 e 1966, visava redesenhar a estrutura institucional universitária com foco em eficiência, produtividade e racionalização administrativa. O segundo, produzido por uma comissão militar sob a coordenação do general Carlos de Meira Mattos entre janeiro e abril de 1968, tinha por escopo diagnosticar a crise estudantil e apresentar medidas de controle disciplinar e reorganização das universidades.

Esses relatórios não podem ser lidos como meros instrumentos técnicos: foram peças centrais de legitimação ideológica e legal para a intervenção do regime militar no campo universitário. Serviram, em conjunto, como base política e simbólica para normas como a Lei 5.540/1968 (organização do ensino superior) e o Decreto-Lei 477/1969 (infrações disciplinares), bem como para o processo de centralização ministerial que fragilizou estatutos de autonomia anterior.

O Relatório Atcon operou a partir de uma premissa tecnocrática: a universidade é uma instituição que pode (e deve) ser submetida a critérios de eficiência, planejamento e desempenho, análogos aos adotados pelas grandes organizações. Em sua formulação, Atcon visitou uma série de universidades brasileiras, fez diagnóstico institucional e propôs uma reorganização administrativa baseada em ciclos (básico + especializado), separação clara entre administração e docência, e mecanismos de controle por meio de avaliação institucional.

Esse viés técnico oculta, no entanto, uma carga ideológica: a suposição de que conflito, dissenso e contestação são “desvios” a serem corrigidos por mecanismos de controle; e de que a expansão universitária deve estar orientada por metas de mercado e demanda profissional, não por autonomia intelectual ou democratização plena. Alguns autores apontam que Atcon atuou como um tecnocrata que, sob o discurso de neutralidade, legitima o controle do Estado sobre o saber universitário.

Já o Relatório Meira Mattos parte de uma lógica de ordem e segurança: seu diagnóstico situa a mobilização estudantil como ameaça à “autoridade” universitária e à estabilidade do regime. A comissão aponta “crise de autoridade” e propõe reformas disciplinares, centralização decisória e responsabilização direta de reitores e diretores por “infração” docente e discente.

No Relatório da Missão Atcon de 1966, lê-se:

“O sistema universitário brasileiro encontra-se fragmentado, desarticulado e incapaz de responder às exigências de desenvolvimento nacional. É necessário introduzir princípios de planejamento e racionalização administrativa, com vistas à eficiência e ao controle dos resultados” (Atcon, 1966, p. 14).

Esse trecho evidencia a matriz tecnocrática do documento: a universidade é tratada como uma máquina que precisa de “racionalização” e “eficiência”, conceitos típicos da administração empresarial. O discurso encobre a dimensão política da crise universitária e a reduz a um problema de gestão.

Outro fragmento afirma “A universidade deve organizar-se em dois ciclos: um básico, de formação geral, e outro profissionalizante, especializado. Tal organização permitirá maior flexibilidade administrativa e melhor adequação às demandas do mercado” (Atcon, 1966, p. 45). Aqui vemos o pragmatismo mercadológico do plano: a formação geral aparece apenas como etapa preliminar para a profissionalização, e não como espaço de cultivo crítico e intelectual amplo. Esse modelo antecipou a lógica de “currículos mínimos” que seria consolidada pela Lei nº 5.540/1968.

Além do mais, as leis educacionais indicavam uma acepção obrigatória de civismo e moral no processo de ensino e aprendizagem, um exemplo é O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) como componente curricular obrigatório em todos os graus e modalidades de ensino. Tal medida visava reforçar valores de civismo, patriotismo e obediência à ordem estabelecida, alinhando o processo educacional às diretrizes ideológicas da segurança nacional e ao projeto de legitimação do regime.

Para regulamentar essa determinação, foi editado o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, o qual detalhou a obrigatoriedade da EMC enquanto prática educativa, normatizando a sua inserção nos currículos escolares e estabelecendo parâmetros de supervisão. Nesse contexto, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), encarregada de acompanhar a implementação da disciplina e zelar pelo cumprimento dos objetivos ideológicos traçados pelo governo.

Além disso, é importante ressaltar a promulgação do Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que ficou conhecido como a "Lei de Segurança da Educação". Este ato normativo estabelecia punições severas para professores, estudantes e servidores de instituições de ensino envolvidos em atividades consideradas subversivas, o que incluía desde manifestações políticas até ações de mobilização estudantil. Desse modo, o decreto reforçava o

controle repressivo sobre o espaço escolar e universitário, cerceando a liberdade de expressão e de organização no meio acadêmico.

Assim, tais dispositivos legais evidenciam que a educação foi utilizada, no período em questão, não apenas como instrumento de formação técnica e disciplinar, mas sobretudo como mecanismo de controle político e ideológico. O currículo, as práticas escolares e até mesmo as formas de participação estudantil foram submetidas a um projeto educacional que visava conformar sujeitos obedientes, patrióticos e funcionalmente ajustados às demandas do regime autoritário.

“A classe média percebera que a Educação era o único caminho que lhe asseguraria a ascensão social, pois se antes ela conseguia desenvolver e manter pequenos estabelecimentos através da poupança-investimento-poupança, agora, com a chegada das grandes empresas multinacionais e as dificuldades de investimentos, assumir cargos administrativos empresariais era forma de ascensão social e financeira. O sistema educacional, porém, não acompanhou a mudança econômica: a classe média vai à procura do ensino superior, passa nos exames, tem direito à matrícula, mas não existe a vaga. A classe operária passa a exigir o ensino elementar médio para seus filhos, pois o mercado de trabalho solicitava pessoal mais qualificado.” (Marçal Ribeiro, 1993 p. 27)

Em suma, patriotismo, civismo e moral, esses conceitos passaram a imperar o processo de ensino e aprendizagem na década de 1960 que, como já mostrado, se preocupou em retirar as “subversões” das salas de aula do magistério superior, sendo o currículo uma construção social, fruto de permanência, memória e significado (Goodson, 1997, p.97) os militares preparavam mais um ataque ao Ensino de História, e isso veio com a publicação da Lei 5692/71.

A Lei nº 5.692/1971, instituída em um período de profunda transformação política e social no Brasil, redefiniu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, introduzindo uma forte orientação para a formação profissional. Essa legislação, gestada em meio ao regime militar, não apenas remodelou a estrutura curricular, mas também impôs um viés utilitarista à educação, alinhado aos objetivos de desenvolvimento econômico e controle social da época é frequentemente revisitada por historiadores da educação e sociólogos, que destacam seu papel na instrumentalização do ensino para atender às demandas de um mercado de trabalho em expansão, sem, contudo, negligenciar a vigilância ideológica sobre o corpo docente e discente. A profissionalização compulsória, um dos pilares dessa reforma, visava a preparar os estudantes para funções específicas no mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação humanística mais abrangente (Zaluski, 2022). Essa abordagem, embora impulsionasse a inserção de jovens no mercado de trabalho, gerou controvérsias significativas devido à sua natureza pragmática e à restrição da capacidade crítica dos estudantes .A reforma promoveu

uma reestruturação curricular que, ao reduzir a carga horária de disciplinas como História e Geografia, cedeu espaço para a Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos Sociais, demonstrando a intenção de inculcar valores específicos e moldar a cidadania conforme os ideais do regime.

Desde o início da década de 1960, já se verificavam iniciativas de inserção dos Estudos Sociais nos currículos escolares, tanto no ginásial, com a criação de áreas temáticas, quanto no colegial, com a diminuição da História Geral e o reforço da História Nacional e Local dentro de uma mesma unidade disciplinar. Contudo, foi a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformulou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que os Estudos Sociais passaram a constituir-se como disciplina obrigatória em todas as séries do 1º grau (antigo ginásio). Nesse nível, História e Geografia deixaram de aparecer como disciplinas autônomas. Já no 2º grau (antigo colegial), o Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação determinou a inclusão dos Estudos Sociais e restringiu a carga horária de História a, no máximo, duas horas semanais.

A estruturação desse ensino variava de acordo com a faixa etária dos alunos. Nas quatro primeiras séries do 1º grau, os conteúdos eram organizados sob a categoria de “Integração Social”, de forma integrada e abrangente. Da 5ª à 8ª série, passavam a ser desenvolvidos em “Áreas de Estudo”, sob a designação de “Estudos Sociais”, em uma perspectiva mais interdisciplinar. Já no 2º grau, os conteúdos eram trabalhados como disciplinas individualizadas, em nível mais aprofundado. Essa configuração acabou gerando também impactos no ensino superior, com a criação de cursos específicos de graduação destinados a formar docentes para as disciplinas OSPB e EMC.

O Parecer nº 853/71 buscava justificar e sistematizar as alterações introduzidas pela LDB de 1971. O documento estabelecia a noção de “Núcleo Comum”, determinando que as matérias escolares deveriam convergir, ainda que cada uma delas fosse composta por diferentes elementos. Segundo o artigo 4º da Resolução nº 8 (BRASIL, 1971), o termo “matéria” abrangia atividades, áreas de estudo e disciplinas, a depender do nível de ensino. Assim, os Estudos Sociais eram definidos como matéria, dentro da qual História e Geografia figuravam como disciplinas constitutivas.

A organização proposta classificava as matérias em três grandes blocos: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Tal divisão buscava apresentar-se como alternativa mais integrada do que a clássica cisão entre Ciências e Humanidades, sustentando-se no argumento de que havia uma interdependência natural entre esses campos. Nesse arranjo, os Estudos Sociais apareciam como um elo entre as Ciências e as formas de Comunicação e

Expressão, com um caráter mais científico do que estas últimas, mas sem perder o foco na dimensão humana. O próprio parecer, entretanto, reconhecia o caráter convencional dessa classificação.

As disciplinas escolares foram distribuídas nesses blocos da seguinte forma: Língua Portuguesa no campo de Comunicação e Expressão; História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil no campo dos Estudos Sociais; Matemática e Ciências Físicas e Biológicas no campo das Ciências. Cada bloco recebeu finalidades específicas:

“a) em Comunicação e Expressão, o "cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual" (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa "como expressão da cultura brasileira", consoante o disposto no art. 4.º, § 2.º, da Lei 5.692; b) nos Estudos Sociais, o "ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver", sem deixar de atribuir a devida "ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento"; c) nas Ciências, o "desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico", sem deixar de pôr em relevo as tecnologias que resultam de "suas aplicações".” (BRASIL, 1971).

O conteúdo normativo evidencia o viés marcadamente ufanista das políticas educacionais implementadas pelo regime militar. Mais do que alterações metodológicas, tratava-se de uma reformulação da própria matriz disciplinar, em sentido amplo. Como observa Cuesta Fernández (1998), o conceito de “código disciplinar” não se restringe a um conjunto de conteúdos, mas envolve tradições sociais constituídas por ideias científicas, pedagógicas e políticas sobre o valor do ensino, bem como práticas profissionais que moldam a imagem social da disciplina. Nesse sentido, não se tratava apenas da imposição de novos conteúdos escolares, mas da formulação de um projeto social e de um modelo de cidadão idealizado pelo Estado autoritário.

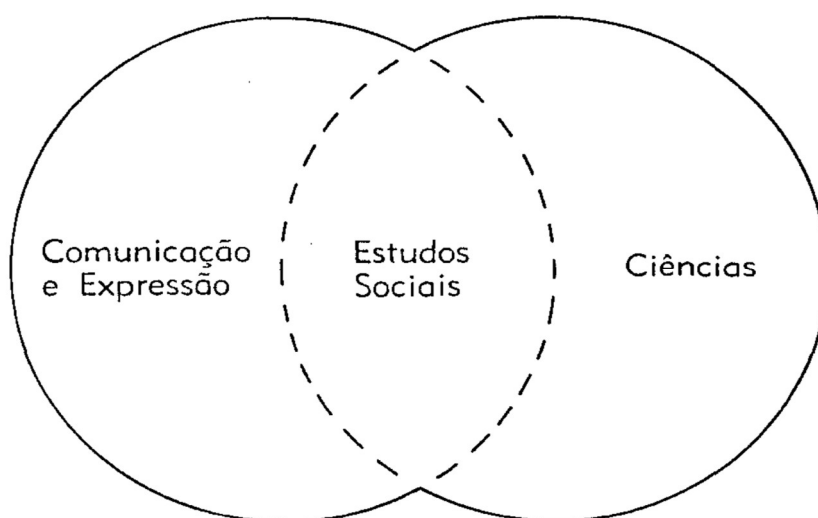
A perspectiva de que os Estudos Sociais deveriam iniciar noções de espaço e tempo a partir da experiência imediata da criança — da escola, da rua, do bairro — até a ampliação para a cidade, o estado e o país, reforçava concepções nacionalistas, como as de pátria, nação e liberdade, além da valorização dos heróis nacionais. Essa abordagem, como destaca Urban (2011, p. 10), visava legitimar, por meio do controle do currículo, a política estatal e os interesses da classe dominante, restringindo a autonomia crítica e a pluralidade de pensamento.

De maneira expressiva as pesquisas sobre Ensino de História, direcionam as problematizações para a Lei 5692/71, contudo é o Parecer 853/71 que fixa as bases dessas novas

matérias inseridas no currículo da educação básica, onde Estudo Sociais é a matéria e História e Geografia apenas áreas de suporte para as discussões, para Chervel (1990, p.193), a matéria escolar não deve ser confundida com a simples transposição dos saberes científicos, culturais ou sociais para o interior da escola. Ela é, antes de tudo, uma construção própria do espaço escolar, que articula conteúdos, métodos, práticas pedagógicas e finalidades educativas. Assim, a matéria escolar é um saber autônomo, produzido pela instituição escolar segundo suas lógicas internas, suas funções de socialização e de formação, mas também em diálogo com pressões externas (políticas, culturais, ideológicas). Sendo assim, como estabelecer um “Núcleo Comum” entre disciplinas fragmentadas dentro de “matérias principais”. Ademais, Chervel aponta que a ideia de “disciplina escolar” é algo definido pelo âmbito cultural fora da escola, ou seja, a disciplina escolar é construída de fora dos muros da escola para dentro das salas de aula.

O Parecer 853/71 explana as balizes teóricas da nova jurisdição educacional tendo os objetivos da educação como norte: “o preparo para o exercício da cidadania e a apresentação para o mercado trabalho”, deste modo as narrativas educacionais pautam seus enfoques em perspectivas tecnicistas e conhecimentos práticos para um ofício logo após a vida escolar.

Além do estabelecimento de um “Núcleo Comum” sobre as disciplinas, o documento coloca a matéria de Estudos Sociais (Núcleo Comum das disciplinas História, Geografia e OSPB) como uma peça fundamental diante dos demais núcleos, como é evidenciado do diagrama a seguir



Sobre essa ótica, é possível enxergar que Estudos Sociais entra como uma matriz importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois a matéria se torna o ponto de convergência entre os “Núcleos Comuns” propostos na política pública. Deste modo, o livro didático também irá expor uma série de conceitos de outras áreas (Psicologia, Sociologia e Economia) para viabilizar essa transversalidade dentro das matérias instituídas no currículo básico.

O Parecer 853/71 contempla a essência da política educacional da Ditadura-Militar, cuja orientação toma por base a ideia de otimização de professores na educação básica, atribuindo aos docentes uma polivalência no ensino, isso fica evidente no trecho do documento na íntegra:

Com isto, haverá um professor nos anos iniciais e quatro ou cinco daí por diante, no 1.º grau, num total de cinco ou seis onde antes se exigiam onze ou mais. Imaginando um desenvolvimento à base de 4 + 4 nos dois sistemas, apenas para facilitar a comparação, veremos que em oito anos, numa só “turma”, havia 44 pequenas “incidências docentes” que poderão agora reduzir-se a 20 ou 24 de maior âmbito. Mesmo no 2.º grau, onde os estudos científicos permaneçam integrados em Ciências Físicas e Biológicas, um só mestre polivalente substituirá os três de hoje. (BRASIL, 1971, p.187)

Com este excerto fica claro a ideia do Conselho de Educação em diluir a participação dos professores na formação do indivíduo.

A conclusão óbvia, a que já chegou este Conselho, é a de que uma profunda revisão deve ser feita com urgência nos programas de formação do magistério, explorando as muitas aberturas que a lei oferece neste particular. Não será, decerto, automaticamente que se alcançarão esses resultados que a segunda figura (b), dentre as duas apresentadas a seguir, deixa ainda mais patentes:

4. ^a - g										
3. ^a - g										
2. ^a - g										
1. ^a - g										
4. ^a - p										
3. ^a - p										
2. ^a - p										
1. ^a - p										

a) Sistema Anterior

8. ^a					
7. ^a					
6. ^a					
5. ^a					
4. ^a					
3. ^a					
2. ^a					
1. ^a					

b) Novo Sistema

Fonte: (BRASIL, 1971)

A “solução” pedagógica dada pelo conselho de educação é a diminuição no número de professores participantes no processo de ensino dos anos iniciais, tornando o exercício do magistério polivalente, como se o problema de educação fosse a divisão dos anos que compõem a educação básica, o parecer 853 evidencia a tese de que quanto mais etapas existirem na educação, mais lacunas são deixadas, as barreiras encontradas na educação são de fato estruturais, porém envolvem questões relacionadas a formação docente, suporte estatal, infraestrutura e não problemas com a divisão seriada dos estudantes.

Os livros didáticos também vão fazer parte das “preocupações” contidas no documento, onde a queixa estatal é pautada no volume de livros que os discentes adquirem até o final da graduação escolar, ficando mais claro a ideia de diluição das ciências, para que livros de Sociologia, História, Geografia, Economia se agora o Estado promulgou o “Núcleo Comum (Estudos Sociais)” entre as disciplinas?

Quanto ao livro didático, problema que sob este ângulo segue muito de perto o do magistério, a nova concepção do currículo poderá conduzir a uma apreciável concentração de textos, com seguro aumento de eficiência e enorme economia para as famílias, as escolas e as comunidades. Basta dizer que hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros; e este número baixará facilmente para 15 ou 20, no máximo, quando se estructure e desenvolva a escolarização de 1.º grau segundo a orientação aqui preconizada, como aplicação direta da Lei 5.692. (BRASIL, 1971, p. 188)

Em suma, a educação no governo militar é marcada por um abafamento da criticidade e estímulo ao tecnicismo, a educação se torna mais “otimizada” o ensino propedêutico é reservado para a elite, as matérias bases realocadas em três núcleos comuns, existe um sucateamento na formação docente, visto que o magistério de Estudos Sociais era entregue sem formação teórica específica nos cursos de graduação. Ademais o Brasil dependia dos financiamentos externos do EUA para o superar da crise eminente que viria ser provocada pelo “Milagre Econômico”. Assim, de fato, as políticas educacionais da Ditadura justificaram o título deste capítulo, pois, peremptoriamente, foram (des)educacionais.

A lei 5692/71 tinha como principal preocupação a profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares. Os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho. Anos mais tarde virá a Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, alterando substancialmente dispositivos da lei 5692/71. Não só as leis desse período, mas todas as reformas referentes a Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil (Marçal Ribeiro, 1993, p.28)

Entretanto, alguns elementos continuam a operar dentro do processo de ensino-aprendizagem, os conceitos, e sobre eles abriremos o próximo capítulo.

2 - CONCEITOS: A ENGRENAGEM DAS CIÊNCIAS

Os conceitos constituem a base de todo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que todas as áreas do saber científico operam por meio deles — ainda que estejam sujeitos a transformações ao longo do tempo. A chamada História Conceitual, conforme assinala Koselleck (2020, p. 17), tem suas raízes provavelmente delineadas por Hegel. Inicialmente, o debate em torno dessa temática desenvolvia-se em diferentes áreas vinculadas à tradição histórico-filológica, carecendo, contudo, de uma abordagem hermenêutica que legitimasse suas fontes. origem da história dos conceitos pode ser compreendida a partir da crescente preocupação, no pensamento alemão moderno, com a relação entre linguagem, pensamento e realidade histórica. Durante o Iluminismo e, posteriormente, com o romantismo alemão, autores passaram a reconhecer que os conceitos não são entidades fixas ou universais, mas construções historicamente situadas, que carregam significados variáveis ao longo do tempo. Esse movimento intelectual foi aprofundado no século XX por autores como Reinhart Koselleck,

responsável por sistematizar a *Begriffsgeschichte* como método historiográfico, especialmente ao investigar a transformação de conceitos políticos e sociais na transição para a modernidade.

Nesse contexto, a contribuição de Hegel revela-se decisiva. Em sua filosofia, especialmente na obra *Fenomenologia do Espírito* (1992), o conceito (*Begriff*) ocupa lugar central como mediação entre o pensamento e a realidade histórica. Para Hegel, os conceitos não são meras abstrações estáticas, mas expressões dinâmicas do desenvolvimento histórico do espírito (*Geist*). Assim, cada conceito carrega em si um processo dialético, no qual se articulam contradições e superações ao longo do tempo.

Essa perspectiva introduz uma compreensão profundamente histórica dos conceitos: eles não apenas descrevem a realidade, mas participam ativamente de sua constituição. Em outras palavras, para Hegel (2001), a história é também a história das formas de pensamento, e os conceitos evoluem à medida que a própria realidade histórica se transforma. Tal visão rompe com a ideia de conceitos universais e imutáveis, abrindo espaço para uma análise que considera suas mudanças semânticas e seus usos em diferentes contextos históricos.

A influência hegeliana pode ser percebida diretamente na história dos conceitos desenvolvida posteriormente. Koselleck, por exemplo, retoma, ainda que de maneira crítica, a noção de historicidade dos conceitos, ao demonstrar que termos fundamentais da modernidade — como “Estado”, “liberdade” e “revolução” — sofreram profundas transformações de significado entre os séculos XVIII e XIX. Embora Koselleck se distancie do sistema filosófico hegeliano, ele preserva a ideia central de que os conceitos são indissociáveis da experiência histórica e das expectativas sociais.

Dessa forma, a história dos conceitos alemã surge como um campo que busca compreender a linguagem como elemento constitutivo da história, e não apenas como instrumento de descrição. A contribuição de Hegel, nesse processo, foi fundamental ao fornecer uma base filosófica que reconhece o caráter histórico, dinâmico e dialético dos conceitos, permitindo que, posteriormente, essa abordagem fosse sistematizada como método de investigação histórica.

No âmbito da investigação histórica, a História dos Conceitos articula-se à História Social com o intuito de contrapor-se às correntes historiográficas predominantes no início do século XX, marcadas por uma perspectiva factual e, portanto, limitada em termos teóricos. Nesse contexto, o campo político-social ganha centralidade na linguística, sobretudo a partir da influência da revista *Annales*, que problematizou a relação entre “palavras e coisas” — ressaltando que todo conceito se expressa linguisticamente, mas nem toda palavra assume o estatuto de conceito.

O desenvolvimento da reflexão conceitual atraiu, posteriormente, o interesse de diversos historiadores e filósofos da história. Destacam-se, nesse processo, Otto Brunner, considerado um dos pioneiros da História dos Conceitos no século XX; Gunther Ibsen, responsável por uma leitura inovadora das questões linguísticas; e Werner Conze, fundador do Grupo de Trabalho em História Social Moderna. Foi a partir das discussões promovidas nesse grupo que a historiografia alemã iniciou um amplo movimento de revisão histórico-social fundamentado na análise conceitual.

A História dos Conceitos apresenta-se como um método que permite compreender as transformações de sentido dos termos fundamentais ao longo do tempo, vinculando-se diretamente às mudanças estruturais da experiência histórica. Nesse processo, articula-se a uma perspectiva teleológica de caráter histórico-filosófico, na medida em que os conceitos se tornam indicadores de alterações sociais e políticas profundas. Dessa forma, a análise conceitual não pode ser dissociada da História Social, uma vez que ambas se complementam na busca pela totalidade do fenômeno histórico, exigindo o esclarecimento das fronteiras semânticas que carregam interesses e disputas frequentemente implícitos (Koselleck, 2006, p. 103).

A História dos Conceitos constitui, primordialmente, uma técnica específica de crítica das fontes, voltada à investigação do emprego de termos relevantes no âmbito político e social. A análise privilegia expressões de grande densidade semântica, remetendo não apenas à história da língua, mas também aos condicionamentos da realidade social, pois o campo da semântica ultrapassa o estritamente linguístico e incorpora práticas e estruturas do mundo histórico (Koselleck, 2006, p. 103).

Ainda que algumas palavras permaneçam formalmente estáveis, seus significados podem sofrer alterações ao longo do tempo. Nesse sentido, a História dos Conceitos apoia-se no princípio diacrônico, que lhe confere autonomia metodológica. Esse princípio permite compreender as permanências e rupturas do vocabulário histórico, antes mesmo que os sentidos sejam cotejados com indicadores extralinguísticos relacionados às estruturas sociais ou políticas (Koselleck, 2006, p. 106). Assim, a análise concentra-se na historicidade dos usos e significações, evidenciando a polissemia dos termos e sua transformação.

Koselleck defende que a História dos Conceitos seja considerada um campo disciplinar autônomo, cuja função é auxiliar a História Social na articulação entre linguagem, política e sociedade. Os conceitos, diferentemente das palavras comuns, carregam densidade política e social, sendo necessariamente plurívocos e generalizantes. Seu significado não deriva apenas do signo linguístico, mas também do contexto histórico e social em que circulam. A palavra

converte-se em conceito quando agrega em si todo o conjunto de experiências, disputas e práticas empíricas que a atravessam (Koselleck, 2006, p. 109).

Nessa perspectiva, os conceitos podem tanto abrir horizontes de expectativa quanto delimitar experiências e teorias. A própria noção de História (*Geschichte*) é analisada por Koselleck como um conceito que precisa ser compreendido em sua evolução diacrônica e sincrônica. O autor destaca a ruptura com a concepção clássica de *Historia Magistra Vitae* — a História como mestra da vida — e a transição para a ideia de *Historia Ancilla Vitae* — a História a serviço da vida. Essa transformação implica uma nova forma de compreender o tempo histórico: o futuro deixa de ser mera repetição do passado e amplia-se enquanto horizonte de expectativa.

Assim, a História dos Conceitos configura-se como recurso essencial à reflexão historiográfica, sobretudo para a História Social, pois possibilita apreender tanto as permanências quanto as mudanças lentas na longa duração. Por meio da articulação entre análise sincrônica e diacrônica, torna-se possível identificar como os termos se transformam em sua polissemia, desvelando múltiplos significados (Koselleck, 2006, p. 114).

A proximidade entre História Social e História dos Conceitos decorre, justamente, da necessidade de compreender os diferentes níveis de estratificação semântica em curtos, médios e longos prazos. Isso significa sistematizar os usos históricos para além da cronologia linear, estabelecendo conexões entre acontecimentos e estruturas (Koselleck, 2006, p. 115). Nesse sentido, a História Social, quando se ocupa das permanências de longa duração, depende das premissas teóricas da História dos Conceitos, pois somente a reflexão conceitual permite situar o ponto de convergência entre eventos singulares e estruturas duradouras (Koselleck, 2006, p. 117).

A prática historiográfica, para Koselleck, exige que o pesquisador confronte os vestígios do passado de forma crítica, libertando-se de categorias pré-estabelecidas e mobilizando questionamentos enraizados em sua própria experiência histórica. Os vestígios, assim, transformam-se em fontes, que podem ser analisadas tanto pela via da reconstrução de acontecimentos articulados linguisticamente quanto pela via da recuperação de fatos não previamente formulados em linguagem, mas acessíveis por meio de métodos e indícios (Koselleck, 2006, p. 116).

Outro aspecto fundamental é a distinção entre palavras, conceitos e categorias históricas. A História dos Conceitos busca justamente evidenciar as diferenças e convergências entre usos pretéritos e categorias atuais do conhecimento. Por essa razão, Koselleck considera

a disciplina uma introdução necessária a uma teoria da história, funcionando como propedêutica que conduz à elaboração teórica da própria ciência histórica (Koselleck, 2006, p. 306).

É importante notar que as dimensões linguísticas apresentam ritmos distintos de transformação: a sintaxe, por exemplo, tende a ser mais estável, enquanto a semântica se altera com maior rapidez, em função do uso social. Isso explica porque nenhuma inovação — verbal ou material — surge de modo absoluto, estando sempre ancorada em estruturas anteriores de repetição (Koselleck, 2021, p. 78).

Em *História de Conceitos* (2020), Koselleck ressalta o caráter paradoxal da disciplina ao afirmar que “os conceitos não têm história, mas contêm história”, ou seja, os conceitos, por estarem enraizados em contextos sociais e políticos, apresentam singularidade histórica, articulando-se simultaneamente no eixo sincrônico e no diacrônico. Seus sentidos variam conforme as condições históricas, tornando-os produtos e, ao mesmo tempo, mediadores da ação humana no tempo.

Nesse horizonte, a crítica de Koselleck ao pensamento iluminista manifesta-se na formulação do conceito de prognóstico, entendido como a articulação entre passado, presente e futuro na ação humana. Ao propor o par assimétrico entre experiência e expectativa, o autor defende que a História deve ser compreendida como produto da ação humana, individual ou coletiva, que projeta consequências e cria possibilidades. Dessa maneira, a noção de prognóstico reforça a dimensão ativa dos sujeitos históricos e a dialética entre ação, contexto e temporalidade.

As recorrências conceituais na historiografia são tão significativas quanto as transformações, pois, ainda que a palavra se mantenha em seu sentido denotativo, o significado social, cultural e epistemológico pode assumir novas conotações. Sendo esse um ponto de cisão com as teorias de Rusen, tal convergência é o foco de obra de Alves (2011, 2013), que indaga que apesar das ideias ruseniana e koselleckiana não serem teorizadas por seus criadores fica claro uma proximidade teórica.

A reflexão de Jörn Rüsen acerca do pensamento histórico parte da premissa de que este se origina das carências de orientação temporal, isto é, da necessidade humana de situar-se no tempo a partir da interpretação do passado. Tal necessidade não se limita a um exercício intelectual abstrato, mas constitui um mecanismo fundamental para a ação prática, na medida em que a rememoração das experiências humanas, interpretadas e dotadas de sentido, oferece referências para a atuação no presente e para a projeção de possibilidades futuras. Assim, a constituição da consciência histórica vincula-se diretamente à capacidade de atribuir significado às experiências pretéritas, orientando o agir humano no tempo.

Nessa perspectiva, o pensamento histórico encontra suas raízes na memória, entendida não como mera acumulação de lembranças, mas como um processo interpretativo que organiza a experiência temporal. Tal compreensão aproxima-se das formulações de Reinhart Koselleck, especialmente por meio das categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Essas categorias articulam passado e futuro em função das demandas do presente, evidenciando que a experiência acumulada e as expectativas projetadas constituem dimensões interdependentes da orientação temporal. Desse modo, a necessidade de agir no presente impulsiona a constante reelaboração do passado e a construção de perspectivas futuras.

Alves (2011, p.31) indaga que consciência histórica, por sua vez, emerge como resultado desse processo de pensamento histórico. A dinâmica da vida social, marcada por múltiplas necessidades e desafios, leva os indivíduos a confrontarem-se consigo mesmos e com o mundo em que estão inseridos, mobilizando formas de interpretação histórica que conferem sentido à existência. Nesse sentido, todos os sujeitos, em maior ou menor grau, operam com esquemas de pensamento histórico em sua vida cotidiana, utilizando-os para compreender suas trajetórias e orientar suas ações no tempo.

A relação entre as proposições teóricas de Rüsen e Koselleck torna-se, portanto, evidente ao se considerar a articulação entre passado e futuro como elemento estruturante da consciência histórica. Conforme indicam as análises de Alves (2011), a interação entre ideias e interesses constitui o motor das perspectivas de orientação temporal, uma vez que as demandas do presente exigem respostas que se apoiam tanto na experiência acumulada quanto nas expectativas projetadas. Assim, a consciência histórica pode ser compreendida como resultado de práticas cotidianas mediadas por categorias meta-históricas — como o espaço de experiência e o horizonte de expectativa — que possibilitam a interpretação do passado e a antecipação do futuro.

Importa destacar que, na concepção de Koselleck, tais categorias possuem caráter antropológico, isto é, são comuns a todos os seres humanos, independentemente de seus contextos históricos, sociais ou culturais. Essa universalidade confere a elas um papel fundamental na constituição da História enquanto campo de conhecimento, bem como na formação da consciência histórica. Dessa forma, a relação entre experiência passada e expectativa futura não apenas estrutura o pensamento histórico, mas também fundamenta a própria possibilidade de construção do saber histórico.

Em síntese, a interdependência entre ideias e interesses revela-se central para a compreensão do pensamento histórico, uma vez que ambos permitem aos sujeitos posicionarem-se diante das contingências da vida social. A análise do espaço de experiência,

realizada no presente, orienta a formulação de possibilidades inscritas no horizonte de expectativa, configurando um movimento de antecipação do futuro que responde às carências de orientação temporal. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de atribuição de sentido ao tempo, no qual passado, presente e futuro se articulam de maneira dinâmica.

Diante disso, torna-se evidente a importância de fomentar o desenvolvimento do pensamento histórico no contexto escolar. Ao possibilitar que os estudantes se apropriem de procedimentos e práticas próprios do fazer historiográfico, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a História como uma construção científica, dotada de fundamentos teóricos e metodológicos. Além disso, o desenvolvimento dessas competências amplia a capacidade dos alunos de interpretar o mundo e de atuar de maneira crítica e consciente em suas realidades cotidianas, reforçando o papel formativo da educação histórica.

De acordo com Lee (2011, p. 20), “o passado está intrinsecamente ligado a conceitos que usamos para compreender e lidar com o mundo ao nosso redor, tanto no aspecto físico quanto social”. Em certos casos, esses conceitos integram eventos passados por meio de relações de causa e efeito. Embora possuam uma dimensão temporal, os conceitos não esgotam a totalidade do mundo, que também é habitado por elementos singulares, cada qual dotado de uma historicidade própria.

O objetivo da interlocução entre Didática da História, Teoria da História e Ensino de História não consiste em formar discentes como historiadores em potencial, mas em constituí-los como sujeitos historicamente letrados, capazes de orientar suas ações no tempo. Nesse sentido, tal formação insere-se em uma realidade estruturada pelos conceitos meta-históricos de experiência e expectativa. É nesse horizonte que se situam os conceitos — compreendidos aqui como as “engrenagens da história” —, uma vez que também são dotados de temporalidade e articulam, simultaneamente, dimensões de experiência e expectativa. Dessa forma, os conceitos tornam-se elementos indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem histórica, pois mediam a relação entre os sujeitos e a compreensão do tempo histórico.

Os conceitos são intrinsecamente sociais e políticos, estando sempre vinculados a contextos históricos determinados, nos quais adquirem significados próprios e singulares. Nesse sentido, eles se relacionam tanto de forma sincrônica — no interior de um mesmo tempo histórico — quanto diacrônica — ao longo de diferentes períodos —, podendo sofrer deslocamentos semânticos conforme as transformações históricas.

Desse modo, tanto os conceitos quanto a própria História (*die Geschichte selbst*) estão diretamente ligados à ação humana situada no tempo e no espaço. Eles não existem de forma isolada, mas são produzidos e ressignificados a partir das práticas sociais, refletindo as

condições históricas nas quais se constituem. Koselleck (2020) afirma que os conceitos isoladamente não possuem história, entretanto a contém, portanto, não devem ser entendidos como entidades que evoluem de maneira linear ou autônoma, mas como construções que condensam experiências históricas específicas.

Nesse sentido, Lee (2001, p. 15) distingue duas categorias de conceitos: os “conceitos substantivos” e os “conceitos de segunda ordem”. Os primeiros dizem respeito diretamente ao conteúdo da História, como, por exemplo, “indústria”. Já os segundos problematizam a própria natureza da disciplina histórica, abarcando princípios de caráter mais abstrato, como “explicação”, “interpretação” e “compreensão”. Assim, a problematização conceitual no ensino transcende a dimensão factual e linguística, configurando-se como uma investigação acerca das formas pelas quais a ciência histórica se estrutura e se apresenta nos materiais didáticos — no caso brasileiro, particularmente no campo dos Estudos Sociais.

A distinção proposta por Peter Lee entre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem constitui um dos pilares teóricos da Educação Histórica contemporânea, ao redefinir os fundamentos do ensino de História para além de uma abordagem centrada exclusivamente na transmissão de conteúdo. Tal distinção permite compreender que o conhecimento histórico não se reduz ao acúmulo de informações sobre o passado, mas envolve também a apropriação dos modos específicos pelos quais esse conhecimento é produzido, organizado e validado no interior da disciplina (Lee, 2001; Lee, 2006).

Os *conceitos substantivos* referem-se às categorias que nomeiam e estruturam os conteúdos históricos, tais como revolução, Estado, império, cidadania, escravidão ou industrialização. Esses conceitos operam como instrumentos de inteligibilidade do passado, pois condensam experiências históricas concretas e possibilitam a compreensão de processos, instituições e formas de organização social em diferentes contextos (Schmidt; Cainelli, 2009). Entretanto, sua aprendizagem não pode ser concebida como mera assimilação de definições estáticas. Ao contrário, exige a compreensão de que tais conceitos são historicamente situados, assumindo significados distintos conforme os contextos em que se inserem (LEE, 2001). Nesse sentido, o domínio substantivo implica reconhecer a historicidade das próprias categorias com as quais se interpreta o passado, evitando leituras anacrônicas ou essencialistas.

Por outro lado, os *conceitos de segunda ordem* dizem respeito à dimensão epistemológica do conhecimento histórico. Eles não tratam diretamente dos conteúdos do passado, mas das operações cognitivas e dos critérios que orientam a construção da narrativa histórica. Entre esses conceitos destacam-se evidência, explicação, causalidade, mudança, continuidade, significância e interpretação (Lee, 2006). Trata-se, portanto, de categorias que

estruturam o raciocínio histórico, permitindo compreender como se estabelecem relações entre fontes, argumentos e conclusões. Diferentemente de habilidades genéricas, esses conceitos expressam formas específicas de pensar historicamente, próprias da disciplina, e não podem ser dissociados de seu caráter teórico (Lee, 2001).

A centralidade dos conceitos de segunda ordem reside no fato de que eles possibilitam ao sujeito ultrapassar uma compreensão ingênua do passado como algo dado e imediatamente acessível. Ao desenvolver noções mais sofisticadas de evidência, por exemplo, o estudante passa a reconhecer que as fontes não revelam o passado de forma direta, mas requerem interpretação e contextualização (Lee, 2006). De modo semelhante, a compreensão da causalidade histórica implica abandonar explicações simplistas e “monocausais”, passando a considerar a complexidade das relações entre múltiplos fatores (Barca; Gago, 2001). Assim, esses conceitos funcionam como operadores intelectuais que qualificam o conhecimento histórico, conferindo-lhe rigor analítico.

A relação entre conceitos substantivos e de segunda ordem não deve ser entendida em termos de hierarquia ou oposição, mas de complementaridade. Os primeiros fornecem a matéria empírica e temática da História, enquanto os segundos organizam os princípios de sua inteligibilidade (Lee, 2001). Em termos analíticos, pode-se afirmar que os conceitos substantivos respondem à questão “sobre o que trata a História”, ao passo que os de segunda ordem respondem a “como a História produz conhecimento sobre esse conteúdo” (Lee, 2006). Tal articulação evidencia que não há aprendizagem histórica significativa sem a integração entre conteúdo e forma de pensamento.

Essa interdependência manifesta-se também no processo de ensino e aprendizagem. Os conceitos de segunda ordem não são adquiridos de maneira abstrata, mas desenvolvem-se a partir da análise de conteúdos históricos concretos (Lee, 2001). Do mesmo modo, os conceitos substantivos somente se tornam efetivamente históricos quando são problematizados à luz de critérios epistemológicos, como o uso de evidências, a construção de explicações e a consideração de múltiplas interpretações (Schmidt; Cainelli, 2009). Desse modo, o ensino de História deve promover situações em que os estudantes mobilizem simultaneamente esses dois tipos de conceitos, articulando conhecimento factual e reflexão crítica.

Outro aspecto relevante na perspectiva de Peter Lee diz respeito à progressão da aprendizagem histórica. O desenvolvimento do pensamento histórico pode ser compreendido como um processo de refinamento das ideias dos estudantes acerca dos conceitos de segunda ordem, passando de concepções mais intuitivas para formas mais elaboradas e disciplinarmente consistentes (Lee, 2006). Esse processo envolve, por exemplo, a transição de uma visão de fonte

como espelho do passado para a compreensão de sua natureza interpretativa, bem como o reconhecimento da pluralidade de narrativas possíveis sobre um mesmo evento histórico (Barca; Gago, 2001). Tal progressão não elimina a importância do conhecimento substantivo, mas o integra a formas mais complexas de raciocínio.

A contribuição de Peter Lee reside na formulação de um modelo teórico que articula conteúdo e epistemologia, demonstrando que o ensino de História deve contemplar tanto a aprendizagem de conceitos substantivos quanto o desenvolvimento de conceitos de segunda ordem. Essa articulação é condição para a formação de uma literacia histórica efetiva, capaz de habilitar os sujeitos a compreender o passado de maneira crítica e a orientar-se no tempo de forma reflexiva (Lee, 2001; Lee, 2006).

Koselleck (1992, p. 136) afirma que um conceito está sempre vinculado ao objeto que se pretende compreender, o que o torna parte de uma relação complexa entre significante e significado, ou entre conceito e conteúdo. Desse modo, a História dos Conceitos estabelece um diálogo constante entre os conceitos e o chamado “estado de coisas”. Esse termo remete a uma situação, condição ou conjunto de circunstâncias específicas de um dado contexto. Na tradição da filosofia da linguagem, refere-se aos objetos ou eventos do mundo que podem ser representados por proposições, ou seja, descreve aquilo que existe ou ocorre em determinada realidade.

Além disso, Koselleck (2020) propõe uma classificação conceitual que se aplica a todas as áreas das Ciências. No interior do léxico, emergem os chamados conceitos fundamentais, caracterizados por sua insubstituibilidade nas funções que exercem. São justamente esses conceitos os que mais sofreram alterações semânticas ao longo do tempo, a ponto de se tornarem universais dentro das comunidades políticas e linguísticas, que já não os diferenciam.

Como o próprio autor sustenta, “sociedade e linguagem são condições meta-históricas” (Koselleck, 2020, p. 89). Em outras palavras, sem as formações sociais e sem os conceitos que nelas se articulam, não é possível conceber História. A experiência humana, ao mesmo tempo, depende dos conceitos e os gera:

“Toda vida humana é constituída de experiências - sejam elas novas e surpreendentes ou de natureza repetitiva. Precisamos de conceitos para fazer ou reunir experiências e integrá-las à vida. Precisamos deles para fixar as experiências fugidias, para saber o que aconteceu e para conservar o passado em nossa linguagem. Precisamos, então, dos conceitos para integrar experiências passadas tanto à nossa faculdade de linguagem quanto ao nosso comportamento. Só depois de realizar essa integração torna-se possível

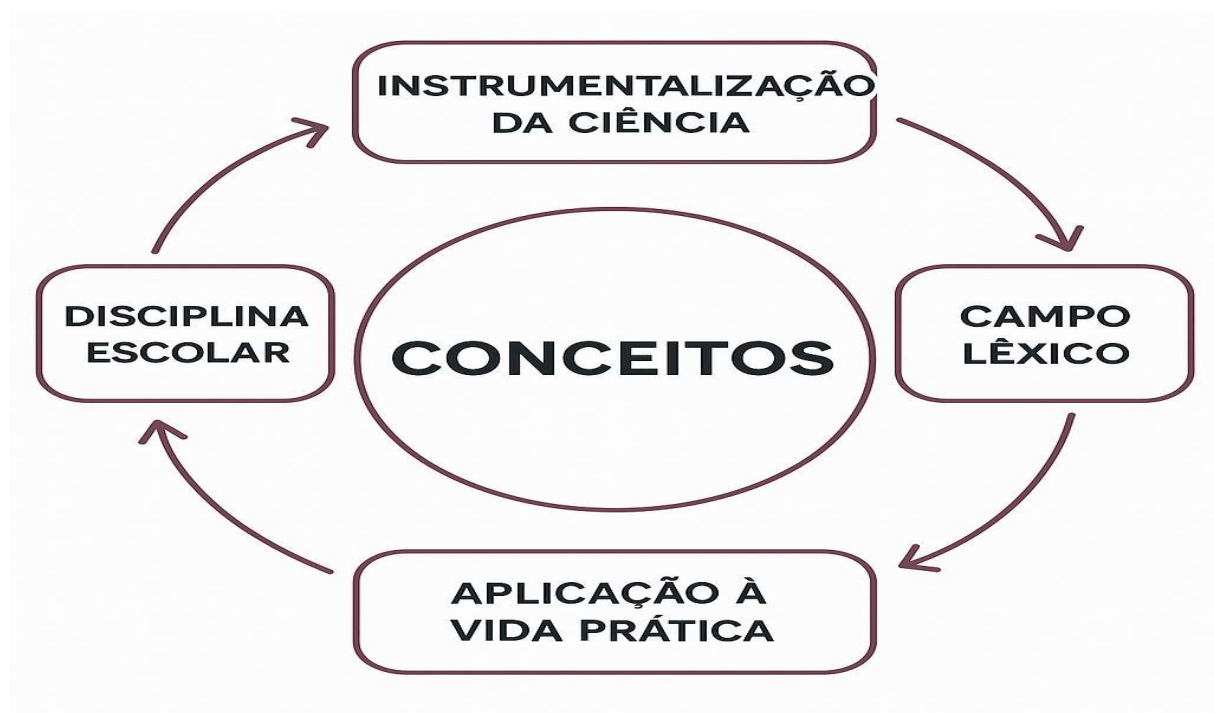
compreender o que aconteceu e talvez estejamos em condições de responder aos desafios do passado.” (Koselleck, 2020, p. 65-66).

Sobre este espectro, podemos afirmar que as ideias de Rusen (2001), afirmando que a aprendizagem histórica depende de uma carência de orientação temporal para dar sentido ao processo de aprendizagem e construção do saber histórico, os conceitos meta-históricos de *expectativa e experiência*, retroalimentados um pelo outro, desenvolvidos por Koselleck (2006), e a História dos Conceitos, estão conectados, visto que o cerne das discussões é a aplicação, aprendizagem e modificação (dependendo da expectativa ou carência de orientação) dos conceitos históricos.

Destarte, os conceitos estão inseridos em uma espécie de diagrama, composto por Campo Léxico - onde os conceitos circulam como palavras no sentido denotativo sem problematização; Aplicação na vida prática - espaço onde os conceitos passam pelas problematizações de seu tempo; Disciplina Escolar - lugar onde os conceitos são instrumentalizados para o processo de ensino; e Instrumentalização da ciência - onde os conceitos são formulados pelo conhecimento empírico do método científico de análise. Após esse processo, os conceitos voltam a ser inseridos no Campo Léxico e, dada a carência de orientação temporal do seu tempo, são aplicados na vida prática de maneira distinta, ocorrendo, assim, o ciclo jamais findado das engrenagens das ciências.

Em suma:

CICLO DE APLICAÇÃO DOS CONCEITOS



Fonte: Produção do autor (2026)

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de analisar os conceitos dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois os mesmos constituem os objetivos da educação proposta. O campo léxico carrega questões ideológicas, políticas e sociais que vão se materializar no livro didático, instrumento pedagógico atravessado pelo contexto histórico, político e metodológico da época que foi escrito, essas questões tangenciarão o próximo capítulo.

3 - ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS

O livro analisado foi “Estudos Sociais: nova perspectiva das ciências humanas”, escrito por Antônio Xavier Teles, destinado para os alunos do 2º. grau, estudantes com interesse no vestibular e, até mesmo, professores (destinação esta colocada na contracapa do livro) tendo sua publicação, em 1975, realizada pela Companhia Editora Nacional. O escopo deste capítulo contempla três partes - historicidade do autor; análise de conteúdo, com foco nas narrativas presentes no material; e a catalogação dos conceitos utilizando tabelas para tipificar os mesmos dentro das perspectivas da História dos Conceitos. Desta maneira, o objetivo será de apresentar um paradigma de análise sobre os usos dos conceitos ~~sobre~~ na acepção de várias áreas do conhecimento (História, Psicologia, Economia, Política, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Geografia) de maneira a ser possível indicar qual viés metodológico o livro didático carrega.

3.1 - SOBRE O AUTOR

A trajetória intelectual de Antônio Xavier Teles insere-se de maneira significativa no processo de consolidação da cultura escolar brasileira ao longo do século XX, especialmente no que diz respeito à produção e difusão de saberes destinados ao ensino secundário e à formação de professores. Ainda que não figure entre os autores associados à formulação de sistemas filosóficos originais ou à produção acadêmica universitária mais especializada, Teles desempenhou um papel relevante como autor de manuais didáticos, contribuindo para a organização, sistematização e circulação de conteúdos fundamentais nas áreas de Filosofia, Psicologia e Educação Cívica. Sua atuação evidencia a importância dos intelectuais que operam na mediação entre o conhecimento erudito e o espaço escolar, traduzindo conceitos e tradições em formatos acessíveis e pedagogicamente estruturados (Assunção, 2007).

As informações disponíveis indicam que Teles atuou como professor de ensino superior, com vínculo ao Colégio Pedro II, instituição de grande prestígio na história da educação brasileira, além de exercer funções como técnico de educação no âmbito do Ministério da Educação. Essa inserção institucional sugere sua participação ativa em espaços de formulação e difusão de práticas pedagógicas, bem como sua proximidade com as estruturas responsáveis pela organização curricular. Nesse contexto, sua produção intelectual deve ser compreendida em articulação com as demandas de um projeto educacional em expansão, que exigia materiais didáticos capazes de orientar o ensino e garantir certa uniformidade na transmissão dos conteúdos (Azevedo, 2013).

A amplitude temática de sua obra é um dos aspectos mais marcantes de sua trajetória. Teles produziu livros voltados a diferentes áreas do conhecimento escolar, incluindo Psicologia, Filosofia, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, o que revela um perfil de intelectual generalista, voltado à formação integral do estudante. Essa característica aproxima sua produção de um modelo de educação que busca articular dimensões cognitivas, éticas e sociais, compreendendo o processo educativo como espaço de desenvolvimento amplo da personalidade e da consciência do indivíduo.

No campo da Psicologia, sua obra *Psicologia Moderna* alcançou grande circulação, sendo utilizada por diferentes gerações de estudantes e professores. Conforme destaca a literatura especializada, trata-se de um manual que organiza os principais temas da Psicologia em uma estrutura clara e progressiva, abordando desde a definição e a história da disciplina até questões relacionadas ao comportamento, à aprendizagem, à personalidade e ao desenvolvimento humano (Assunção, 2007). A perspectiva adotada por Teles apresenta a Psicologia como um campo de conhecimento voltado à compreensão do indivíduo em suas múltiplas dimensões, articulando aspectos biológicos, sociais e psicológicos. Ao enfatizar temas como formação da personalidade, ajustamento e desenvolvimento, sua abordagem evidencia uma preocupação com o processo formativo do sujeito, especialmente no contexto educacional.

Essa orientação aproxima sua produção de uma tradição da Psicologia Educacional que busca fornecer subsídios teóricos à prática pedagógica, contribuindo para a compreensão do aluno e organização do ensino. Nesse sentido, a Psicologia, em Teles, assume uma função formativa, auxiliando na interpretação do comportamento humano e no acompanhamento do desenvolvimento individual, sem se restringir a uma abordagem puramente teórica ou experimental.

No âmbito da Filosofia, sua obra *Introdução ao Estudo da Filosofia* destaca-se pela proposta de apresentar ao estudante um panorama abrangente da tradição filosófica. O manual organiza os conteúdos de maneira histórica e temática, contemplando desde a filosofia antiga até correntes contemporâneas, incluindo autores de diferentes contextos culturais. Essa amplitude revela uma preocupação em oferecer uma visão global da Filosofia, permitindo, ao estudante, o contato com diferentes formas de pensamento e problematização (Gallo, 2012).

A estrutura didática da obra, marcada pela presença de esquemas explicativos, exercícios e divisão clara dos temas, evidencia o compromisso do autor com a acessibilidade do conteúdo filosófico. Ao apresentar a filosofia de forma organizada e progressiva, Teles contribui para a inserção da disciplina no Ensino Médio, oferecendo instrumentos que facilitam sua compreensão e ensino. Sua abordagem busca equilibrar a fidelidade às tradições filosóficas com a necessidade de adaptação ao contexto escolar, tornando o conhecimento filosófico mais próximo da realidade dos estudantes.

Já no campo da Educação Moral e Cívica, a produção de Teles assume um caráter mais diretamente voltado à formação ética e social. Seus manuais, aprovados por órgãos oficiais como a Comissão Nacional de Moral e Civismo, inserem-se no contexto das políticas educacionais que valorizavam a formação do cidadão a partir de princípios morais e cívicos. Nesses textos, a escola é concebida como espaço privilegiado de formação integral, responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas também pelo desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos considerados fundamentais para a vida em sociedade (Santos, 2012).

A noção de cidadania presente em sua obra está fortemente associada à ideia de pertencimento à nação, sendo o patriotismo compreendido como um elemento central na formação do indivíduo. A pátria é apresentada como referência simbólica e afetiva, vinculada à identidade coletiva e à responsabilidade social. Nesse sentido, a educação cívica proposta por Teles busca promover o reconhecimento dos deveres do cidadão, enfatizando valores como respeito às instituições, compromisso com o bem comum e participação na vida social.

Outro aspecto relevante de sua produção refere-se à valorização da família como instituição fundamental na formação do indivíduo. Em seus manuais, a família é apresentada como núcleo básico da sociedade, responsável pela transmissão de valores e pela construção do caráter. A organização familiar é descrita a partir de papéis definidos, nos quais se destacam a responsabilidade dos pais na orientação moral dos filhos e a importância do ambiente doméstico para o desenvolvimento pessoal. Essa perspectiva evidencia a centralidade atribuída à formação moral no interior das relações familiares, compreendidas como base para a inserção do indivíduo na vida social.

A partir da análise de sua obra, é possível identificar um conjunto de princípios que orientam sua concepção de educação e sociedade. Teles valoriza a formação integral do indivíduo, articulando conhecimento, moralidade e cidadania; reconhece a importância das instituições sociais, como a escola e a família, na construção da vida coletiva; e enfatiza a necessidade de desenvolvimento de valores que favoreçam a convivência social e a participação do indivíduo na comunidade. Sua produção revela, assim, uma concepção de educação voltada à formação de sujeitos conscientes de seu papel social, capazes de integrar-se à sociedade e contribuir para seu funcionamento.

3.2- ANÁLISE DE CONTEÚDO DO LIVRO

O livro é dividido em duas partes: Primeira Parte - Fundamentação Geral e Segunda Parte - Especialização: diversos aspectos das Ciências Sociais, ambas com quatro capítulos em suas seções.

Logo na contracapa é possível identificar que o livro terá uma inclinação voltada para as Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia.

“Este livro ocupa um lugar de destaque na bibliografia didática de Estudos Sociais para o ensino de 2º grau e cursos superiores. Nele o Autor enquadra aqueles temas que os alunos querem ver discutidos em classe quando estudam Sociologia. Organização Social e Política. Problemas Brasileiros, enfim, quando aprendem Estudos Sociais. Com larga experiência de magistério, ao pôr num livro didático sua vivência de professor de Sociologia e Estudos Sociais o Autor visou a sua utilidade para o mestre e para o aluno. Ao primeiro, dando-lhe um roteiro e um programa com leituras, exercícios e textos atuais, bem chegados à realidade brasileira ao segundo, apresentando e desenvolvendo aqueles assuntos que ele quer ver estudados, e isto sem concessões não científicas, antes reconhecendo que os temas reclamados pela juventude para debates e estudos são os fundamentais da Ciência Social. Daí a ênfase no desenvolvimento econômico, nas causas da pobreza dos povos, na análise das relações internacionais, no estudo do poder econômico, e na conceituação de elementos fundamentais como ideologia, estereótipos, vida política, democracia, direitos humanos e liberdade. A segunda parte do livro faz a análise da Sociologia especial, os vários aspectos sociais da vida humana controle social, opinião pública, propaganda, instituições. Alunos de colégios secundários, normalistas, vestibulandos ou universitários encontrarão aqui, exposto de modo fácil, atraente e acessível, tudo o que se pode exigir neste assunto.”⁸ (Teles, 1975)

A contracapa do material já apresenta uma contradição dentro do paradigma educacional proposto na legislação vigente, visto que Estudos Sociais deveria ser a matéria que

⁸ - Anexo II

serviria como núcleo comum entre História, Geografia, e OSPB, portanto é contraditório o livro ter uma vertente relacionada a Sociologia, visto que isso promove uma dissociação da História como ferramenta de análise da sociedade, certamente traços de uma educação positivista que afirma que a fase de formação do indivíduo na educação marca a transição da fase de “soluções teológica para a metafísica” (Conte, 1978)

A educação positivista deve ser compreendida no interior do projeto filosófico de Auguste Comte, cuja proposta visava reorganizar a sociedade a partir de bases científicas, racionais e ordenadas. Nesse sentido, a educação assume uma função estratégica: formar indivíduos capazes de compreender e operar segundo as leis que regem os fenômenos naturais e sociais. Como indicam estudos da historiografia educacional contemporânea, especialmente em periódicos científicos, o positivismo atribui à escola um papel central na consolidação da ordem social burguesa, concebendo-a como instrumento de regeneração moral e intelectual da sociedade (Rodrigues, 2020).

O fundamento teórico mais decisivo dessa concepção educacional encontra-se na Lei dos Três Estados, elaborada por Comte, que estabelece uma dinâmica evolutiva do espírito humano e, por consequência, do próprio conhecimento e da educação. Segundo essa formulação, a humanidade percorre três estágios distintos — teológico, metafísico e positivo —, os quais não apenas descrevem formas de pensamento, mas orientam a organização dos sistemas educativos.

No estágio *teológico*, predominante em sociedades tradicionais, o conhecimento é estruturado a partir de explicações sobrenaturais. A educação, nesse contexto, encontra-se profundamente vinculada à autoridade religiosa e à transmissão de verdades consideradas absolutas. Um exemplo paradigmático pode ser observado na educação medieval europeia, na qual fenômenos naturais eram explicados pela vontade divina, e o ensino tinha como finalidade a formação moral e religiosa dos indivíduos.

O estágio *metafísico* representa uma fase de transição, na qual as explicações deixam de ser estritamente religiosas, mas ainda permanecem abstratas e especulativas. Nesse momento, conceitos como “natureza”, “essência” ou “força” substituem as divindades como princípios explicativos. No campo educacional, isso se traduz em uma valorização do pensamento filosófico e racional, ainda que desvinculado de uma base empírica rigorosa. É possível associar esse momento ao Iluminismo, quando a educação passa a enfatizar a razão, mas ainda mantém forte carga abstrata.

Já o estágio *positivo* constitui, para Comte, o ápice do desenvolvimento intelectual. Nele, o conhecimento abandona a busca por causas últimas e concentra-se na descoberta das

leis que regem os fenômenos, por meio da observação, da experimentação e da comparação. A Educação, nesse sentido, deve ser reorganizada para privilegiar o ensino científico e a compreensão das regularidades do mundo natural e social. Como destacam Souza (2020) e Iskandar (2002), a Pedagogia positivista orienta-se pela valorização da objetividade, da utilidade e da verificabilidade do conhecimento, priorizando disciplinas científicas organizadas de forma hierárquica.

Essa estrutura teórica tem implicações diretas na organização curricular e metodológica. A Educação positivista propõe uma hierarquização dos saberes — da Matemática à Sociologia — e defende que o ensino deve seguir uma progressão lógica e cumulativa. No Brasil, essa influência pode ser observada, por exemplo, nas reformas educacionais da Primeira República, que buscaram introduzir uma formação científica e laica, conforme analisado por Valente (2000) ao tratar da matematização do ensino escolar sob influência positivista.

No plano pedagógico, essa concepção articula-se com o que a historiografia denomina de escola metódica, caracterizada pelo rigor, pela sistematização e pela centralidade do método. O ensino é estruturado de forma sequencial, com conteúdos organizados logicamente e transmitidos pelo professor, que ocupa a posição de autoridade científica. O aluno, por sua vez, assume um papel predominantemente receptivo. Como aponta Cecílio (2017), essa pedagogia valoriza a disciplina, a ordem e a padronização, elementos considerados fundamentais para a formação de indivíduos adaptados à sociedade moderna.

Todavia, essa metodologia não está isenta de críticas. Uma das principais refere-se ao seu caráter cientificista, que tende a reduzir o conhecimento ao que é empiricamente verificável, desconsiderando outras formas de saber. Iskandar (2002) argumenta que essa perspectiva promove uma hierarquização dos conhecimentos que marginaliza dimensões culturais, históricas e subjetivas da experiência humana.

Além disso, a educação positivista apresenta uma tendência à rigidez pedagógica, marcada pela centralidade da transmissão e pela passividade do aluno. Essa configuração limita o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica, uma vez que o estudante é concebido como receptor de conteúdos previamente definidos. Nesse sentido, como observa Amorim (2018), o ensino influenciado pelo positivismo pode contribuir para a reprodução de determinadas visões de mundo, organizando o conhecimento de forma a reforçar a ordem social existente.

Outro ponto crítico diz respeito à pretensão de neutralidade científica. Embora o positivismo sustente a objetividade do conhecimento, estudos contemporâneos indicam que todo processo educativo está atravessado por valores, interesses e contextos históricos. Assim,

a ideia de uma educação puramente neutra revela-se problemática, pois tende a ocultar as dimensões políticas do ensino. Que para o governo militar seria oportuno, uma ciência humana orientada por uma análise que visa todo o conhecimento científico como uma sucessão de regras e leis, a ciência histórica já está diluída dentro do Núcleo Comum (política educacional explicada na seção dois da dissertação) e a balize teórica prevê uma análise científicista e técnica da sociedade, sobre o cenário apresentado Inskandar (2002) indaga:

Por meio da educação, uma geração pode passar para futuras gerações tanto o seu aspecto físico como o espiritual. A educação tem o poder de mudar o homem e, conseqüentemente, toda uma sociedade. Como, então, considerar apenas uma dimensão da realidade, ou seja, a dimensão do que é concreto? Negar o que transcende o fato, o real, o concreto, não seria perder a chance de refletir sobre suas causas últimas? Há coisas que não podem ser explicadas ou verificadas pela experiência. As matérias de formação geral fundamentais para as matérias profissionalizantes. Não seria exagero dizer que aquelas podem servir de substrato para estas. A ciência não é fonte soberana de conhecimento, como queria o Positivismo. Por este motivo, a educação deve acontecer por intermédio da ciência, da filosofia, da religião, da arte, da ética, da virtude, etc., para não correremos o risco da fragmentação do ensino. (2002, p.5)

Ainda nos capítulos de introdução o autor define o que seria o objeto de análise dos Estudos Sociais com a seguinte indagação: “Nos Estudos Sociais, a preocupação é pesquisar e esclarecer cientificamente os problemas da vida social mais próximos e mais vitais do homem” (p.19). A indagação deixa clara o aspecto empirista dentro do processo da construção do saber, outra balize teórica positivista.

Para a melhor entendimento dos aspectos estruturais do material didático, é importante segmentarmos todas as seções contidas no livro, para ao fim realizar a catalogação dos conceitos seguindo a proposta da dissertação.

A primeira parte do livro “Fundamentação Geral” está dividida em 4 capítulos: I - Conceituação, II - Processos Sociais Básicos, III - Efeitos dos Processos Sociais, e IV - Diversos Grupos Sociais, sendo este um capítulo de introdução, sobre as proposta que a posteriori serão discutidas no ensaio.

Logo nas primeiras páginas o autor já define as Ciencias Sociais e qual seu objeto de estudo:

“Definição. Podemos definir ciências sociais como o estudo sistemático do comportamento humano coletivo ou do comportamento social do homem. A finalidade do enfoque sociológico nos Estudos Sociais é mais prática: dar uma visão científica dos diversos problemas sociais mais próximos do homem[...]. Em suma, os estudos sociais incluem aspectos de sociologia geral e sociologia especial. Enquanto as ciências sociais designam um grupo de ciências, os

estudos sociais referem-se a um grupo de problemas.” (TELES, 1975, p.19-20)

Fica evidente a posição do autor sobre os fatos, dar um aparato científico a respeito de uma série de problemas sociais. Ademais, o escritor diferencia o objeto de estudo das Ciências Sociais dos Estudos Sociais, sendo a primeira o cerne de outras áreas do conhecimento que vão estudar a sociedade de um ponto de vista micro.

Seguindo com as discussões a respeito das Ciências Sociais, o autor cita pela primeira vez a Ciência Histórica:

“As diversas ciências sociais: A mais antiga das ciências sociais é, sem dúvida, a história, por ter o passado humano coletivo como objeto. O homem, parece, vive mais mergulhado no passado do que no presente. Ao contrário da história, todas as outras ciências sociais têm passado muito recente. Em vez de buscarmos datas, parodiando Galileu, podíamos simplesmente dizer que “as ciências sociais constituem uma novíssima ciência com um antiquíssimo conteúdo” (TELES, 1975, p.24)

Apesar de referenciar a História como a ciência social mais antiga, o autor não descreve em nenhum momento do material, os objetos de estudo, as problematizações, os objetivos das ciências histórica, além de reduzir o ofício do historiador, apenas ao estudo do passado. Além disso, ao categorizar as ciências sociais desconsidera a História:

Dentre as principais ciências sociais, as mais importantes são: Sociologia: estuda os fenômenos, as leis e o resultado final provenientes da convivência humana (interação social), Psicologia social: estuda o comportamento humano no meio social. O comportamento individual se altera pela simples presença de um terceiro, Economia estuda o comportamento social de subsistência, suas formas e seus processos - relações de produção, circulação, consumo; Ciência Política: estuda a formação e desenvolvimento das diversas formas de governo (por exemplo: o aparecimento e estruturação do Estado moderno); Antropologia: “pesquisa as semelhanças e as diferenças fundamentais anatômicas e culturais entre os grupos étnicos” (Teles, 1975. p.25)

Sendo assim fica notório o esfacelamento da ciência histórica dentro do processo educacional. Ora, a História não deveria ser uma das Áreas de Estudos que compõem o Núcleo Comum de Estudos Sociais (decisão outorgada pelo parecer 853/71)? Então por que tamanho reducionismo a importância da cognição histórica?

Fechando a primeira seção, o autor realiza uma análise sobre as metodologias científicas, demonstrando como devem ser feitas e o que o pesquisador deve objetivar;

“O método das ciências sociais: As ciências sociais visam ao estabelecimento de leis gerais que englobam relações dos homens entre si e dos homens com as coisas do meio ambiente (relações de produção) na observação e na coleta

de dados. A primeira preocupação consiste dos mesmos dados, visando sempre à confirmação de uma hipótese. A seguir, deve o pesquisador fazer uma elaboração ou interpretação anteriormente estabelecida. Poderíamos, assim, esquematizar os passos do método das ciências sociais. Tudo isto deveria ser feito de acordo com um rigoroso planejamento; formulação do problema ou hipótese; planejamento da verificação; coleta de dados; elaboração (inclusive interpretação de dados); comunicação dos resultados (relatório) (Teles, 1975, p.44).

Ao definir o objetivo das Ciências Sociais atrelado à confecção de leis gerais, o autor evidencia a metodologia da escola Metódica-Positivista afirmando que as investigações científicas das ciências humanas devem buscar a padronização dos acontecimentos para, assim, a formação do fato histórico.

Entrando em assuntos tangenciais da História, Teles vai tratar sobre a sociologia política, organizando a estruturação dos poderes em diversas nações do mundo. Os regimes democráticos são divididos em três categorias, sendo o Brasil enquadrado na última:

“[...] os governos democráticos atuais a três categorias, a saber: 1) quando o presidente é eleito por sufrágio universal e tem, portanto, maior autonomia forma monista de governo eletivo; 2) quando o presidente exerce o poder juntamente com a Assembléia forma dualista de governo; 3) quando há um executivo colegiado, exercido por um Presidium emanado do parlamento, como no sistema soviético. Segundo a Constituição brasileira de 1969, nossa forma de governo, até certo ponto, apresenta analogia com este grupo, pela exigência de um colegiado, que no nosso caso, não tem poder executivo, mas, apenas poder eletivo. O colegiado é quem elege o presidente do executivo, ou em outros termos, da República. (Teles, 1975, p. 136).

Ademais, existe uma preocupação em legitimar o regime ditatorial, abrandando a falta de voto universal, eleições, as perseguições políticas contra os partidos de esquerda que são citados aparecendo de maneira expressiva após a “Revolução de 31 de março de 1964”.

“Até a revolução de 1930, os partidos políticos eram locais, dominados pelas oligarquias regionais. Eram comuns as eleições "a bico de pena" e os votos de "cabresto". Com estes se elegiam senadores, governadores e deputados. Com a revolução de 30 e o Estado Novo, esta situação se extinguiu. Os partidos nacionais datam da reconstitucionalização, em 1945. Nesta ocasião surgiram os dois grandes partidos de cunho nacional: PSD e UDN (Partido Social Democrático e União Democrática Nacional). Na realidade representavam, sobretudo, o reagrupamento dos grupos oligárquicos regionais. Isto era mais patente no PSD. A UDN, por sua vez, refletia mais uma reação urbana politizada. **Com a revolução de 31 de março de 1964**, houve a extinção dos partidos políticos que haviam proliferado anteriormente. Qualquer ideologia externa servia de pretexto para formação de um partido aqui. Saímos da experiência política de 64 com dois partidos: ARENA (Aliança Renovadora

Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro), representando, respectivamente, situação e oposição.” (Teles, 1975, p.139, grifo do autor).

Encerrando a seção sobre política contemporânea, a obra vai apresentar as “exceções na democracia”, outra clara censura dos fatos da época, visto que o Brasil não é enquadrado nas nações que sofreram algum tipo de golpe de Estado

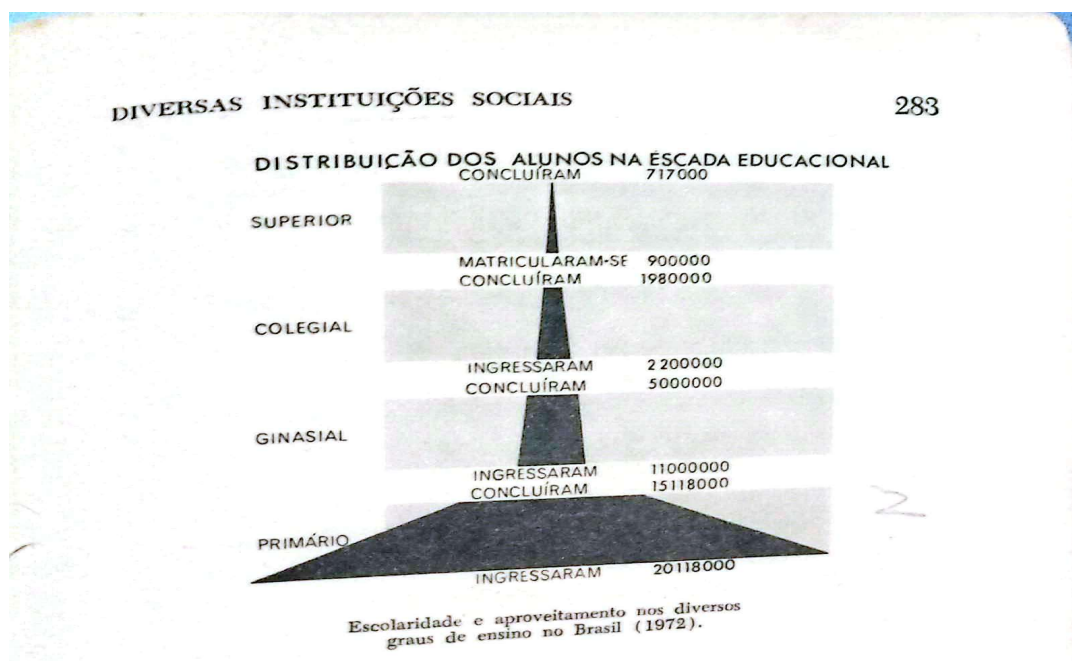
“Num levantamento feito na Inglaterra, de 1960 a 1967, o mundo assistiu a 50 golpes de Estado. Destes 50 pronunciamentos, 20 foram na Ásia, 18 na África e 12 na América Latina. No Vietnã do Sul, nesse período, houve 7 golpes; na Síria, 5; na República Dominicana, 3. O putsch mais curto foi o da Etiópia. Durou três dias. Foi desfechado pelo General Newaye, enquanto o imperador Selassié se encontrava no Brasil, em 13 de dezembro de 1960. Ao chegar ao seu país o imperador retomou de imediato o poder. O último foi o do Chile, em setembro de 1973.” (Teles, 1975, p.142).

Partindo para a o capítulo V – Infra-Estrutura Social, vai ocorrer a apresentação de um tema presente nas bases curriculares da História, a 1ª e 2ª Revolução Industrial, inseridas dentro do subtópicos com o título “Industrialização e seus efeitos sociais”, todavia, a pauta teórica não ilustra nenhuma consequência negativa dentro do processo de industrialização, não prevê a criação dos movimentos sindicais, das ideologias surgidas no século XIX (Socialismo, Comunismo, Anarquismo), da exploração proletária, da jornadas de trabalhos extensas sem a cobertura de legislação trabalhista. Por que a não divulgação de uma realidade deturpada no ramo industrial? É patente que, o objetivo de suprimir essas informações deriva de vários fatores, tais como, a aproximação das propostas educacionais com o ensino técnico-industrial, este reservado para as classes sociais mais inferiores, o projeto MEC-USAID que financiou os aportes educacionais visando o tecnicismo e a formação de uma classe operária em larga escala. As propostas educacionais, já percorridas nesta dissertação, sempre viabilizaram um ensino pensado para o mercado de trabalho, a educação com os objetivos de evolução intelectual, transformação social, crítica da realidade e autonomia está sendo reduzida a uma simplória proposta de apresentar o mundo do indivíduo, porém não demonstra a preocupação com explicar tal realidade, isso fica evidente com o fragmento do livro:

“A educação, do ponto de vista sociológico, é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens, a fim de adaptá-las à vida social, considerada quer estática quer dinamicamente. E sobre esse ângulo que a sociologia encara e estuda a educação, sendo por isso conhecida nesta sua especialidade como sociologia educacional. A educação dentro desse aspecto sociológico apresenta, ainda, uma dimensão psicobiologia que é uma complementação da primeira. A luz dos conhecimentos psicológicos e biológicos, a educação deve ter a preocupação de desenvolver ao máximo as possibilidades (aptidões e capacidades) de cada um, atendendo não apenas às exigências individuais,

como também às necessidades das condições da sociedade a que pertence”
(Teles, 1975, p. 279)

Deste modo, sobressai a ideia de um entendimento raso dos processos de formação cognitiva, pois as balizes teóricas são parvas de reflexão, a educação é uma ferramenta para entender a sociedade, mas não para compreender em sua totalidade. Então, qual seria o papel do educador dentro desse cenário? Segundo Teles (1972, p.282) “O educador como, por definição, a educação resulta de uma pressão das gerações adultas sobre as gerações jovens, temos que considerá-la sobre dois aspectos: o educador e o educando. Ou seja, seria esse professor somente um mediador entre o passado e o presente? E as impressões culturais do educador? Todo processo de cooperação entre docente e discente se desmonta aos termos mais tradicionais promovidos no material didáticos, onde o ensino fica substancial. Ao final o autor apresenta um gráfico, sem análise qualitativa, sobre “A distribuição dos alunos na escada educacional”



Fonte: TELES (1975, p.283)

O paradigma do gráfico representa todo o discurso problemático da educação nos anos 1960, onde os níveis mais altos de ensino eram reservados para uma minoria, e os filhos das classes trabalhadoras estavam fadados ao um ensino viabilizador de mão de obra técnica e em grande escala.

Partindo para o final, a obra apresenta um apêndice, onde vão constar o “Programa de Ciclo Colegial (2º grau)

Apêndice: programa do ciclo colegial (2.º grau)

Terceira série – Área de Ciências Humanas

ESTUDOS SOCIAIS

OBJETIVOS:

O curso de Estudos Sociais tem por objetivos dar ao aluno:

- 1 – visão da importância das Ciências Humanas na vida atual;
- 2 – compreensão de que a Sociedade é um organismo dinâmico em contínua transformação;
- 3 – percepção do inter-relacionamento dos fatos sociais;
- 4 – percepção da universalidade e ao mesmo tempo da diversidade dos problemas do mundo atual;
- 5 – melhor compreensão desses problemas, permitindo-lhe melhor adaptação às condições atuais da vida.

Fonte: Teles (1975, p. 294)

3.3- ANÁLISE DOS CONCEITOS

Nesta parte final do capítulo, será realizada a análise conceitual referente aos conceitos presentes no livro didático. Dessa forma, existirão análise quantitativa, a classificação dos conceitos e as áreas do conhecimento as quais pertencem, visto que Estudos Sociais é um

Núcleo Comum que engloba várias áreas do conhecimento científico. Ademais, o capítulo apresenta uma análise qualitativa, do campo léxico, se valendo dos estudos promovidos por Peter Lee, Reinhart Koselleck e Jorn Rusen dentro dos paradigmas da História dos Conceitos.

3.3.1- ANÁLISE QUANTITATIVA

O livro didático contém um índice⁹ nas últimas páginas, onde estão numeradas as temáticas discutidas no decorrer da obra, mediante à análise, conseguimos identificar a utilização de 87 conceitos, sem repetições ou duplicidades, presentes em toda a obra didática, sendo tipificados nas seguintes áreas História, Geografia, Psicologia, Economia, Sociologia e Antropologia. A organização desses conceitos por áreas do conhecimento exige um critério epistemológico cuidadoso, uma vez que muitos deles são transversais e podem aparecer em mais de uma disciplina. Ainda assim, a classificação abaixo foi construída considerando o núcleo predominante de cada conceito dentro das ciências humanas.

História

- Fatos históricos
- Revolução
- Revolução Industrial
- Industrialização brasileira
- Secularização

Geografia

- Espaço social
- Demografia
- Dinamismo demográfico
- Crescimento demográfico
- Ecologia social
- Natureza

Psicologia

- Estereótipos

⁹ Anexo III

- Preconceitos
- Interação
- Público
- Massa

Economia

- Economia
- Sociologia econômica
- Produção
- Trabalho
- Capital
- Investimento
- Produtividade
- Desenvolvimento
- Subdesenvolvimento
- Dinheiro
- Indústria
- Industrialização
- Grupos econômicos
- Elites empreendedoras
- Prosperidade econômica

Sociologia

- Sociologia
- Ciências sociais
- Processos sociais
- Relações sociais
- Cooperação
- Acomodação
- Assimilação
- Estrutura social
- Classes sociais
- Diferenciação social
- Estratificação social

- Barreira social
- Grupos sociais
- Cultura
- Ideologia
- Instituições sociais
- Instituição educacional
- Instituições de comunicação
- Educação
- Sociologia educacional
- Comunicação
- Sociologia doméstica
- Estado
- Governo
- Nação
- Povo
- Fato político
- Sociologia política
- Relações internacionais
- Guerra
- Liberdade social
- Direitos e liberdade
- Direitos e natureza humana

Antropologia

- Códigos morais
- Ética
- Fato moral
- Religião
- Linguagem
- Sociologia linguística
- Arte
- Estéticas
- Família
- Casamento

- Matriarcado
- Inviolabilidade
- Cultura

Jurídico

- Direito
- Coercitividade
- Fato jurídico
- Sistemas jurídicos
- Lei
- Propriedade
- Sociologia jurídica
- Direitos humanos

Metodologia Científica

- Método científico
- Técnicas metódicas
- Inquérito social
- Fatos sociais

Conforme a listagem realizada podemos esquematizar a análise da seguinte forma:

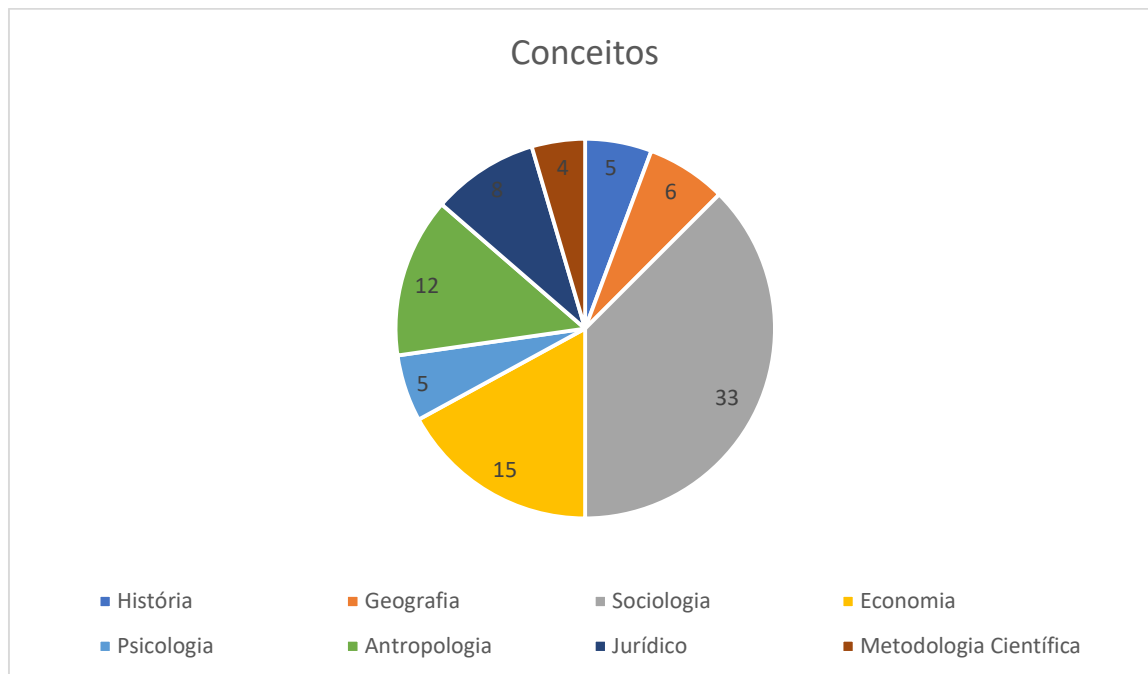
Tabela 1- Quantidade de conceitos por área do conhecimento

Área do conhecimento	Quantidade de conceitos
História	5
Geografia	6
Psicologia	5
Economia	15
Sociologia	33
Antropologia	13
Jurídico	9
Metodologia Científica	4
TOTAL	90

Com a apresentação das informações, podemos evidenciar o quão os conteúdos de História e Geografia, que deveriam servir de apoio para o Núcleo Comum, estão fragmentados

na obra, possuindo um percentual de 5,5 e 6,6%, respectivamente, como ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Percentual da quantidade de conceitos presentes no livro didático



A quantidade majoritária (36,7%) de conceitos da área da Sociologia pode ser explicada pela forte tendência positivista presente, tanto na obra quanto no contexto histórico das políticas ideológicas, visto que os membros da Escola-Metódica Positivista ~~chamavam~~ lançaram o epíteto descrevendo a Sociologia como a “Física Social” sendo ela a única capaz de superar os dois estágios inferiores do pensamento, metafísico e teológico.

3.3.2- ANÁLISE QUALITATIVA

A metodologia usada nesta etapa da pesquisa irá recorrer aos teóricos da Didática da História, História dos Conceitos e Educação Histórica promovendo uma conexão integral de diferentes formas de pensar o Ensino de História tal qual já feita por Alves (2011,2013), Cainelli e Barca (2018), e Silva (2024), sobretudo serão utilizados a categorização proposta por Lee (2001), de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem.

A distinção entre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem tem ocupado um lugar central nas discussões mais recentes sobre o Ensino de História, especialmente no campo da Educação Histórica. Tal diferenciação, parte de uma preocupação fundamental: a necessidade de superar um ensino baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos e avançar na direção de uma formação que privilegie o desenvolvimento do pensamento

histórico. Nesse sentido, não se trata apenas de ampliar o repertório informacional dos estudantes, mas de possibilitar que compreendam como o conhecimento histórico é construído, interpretado e mobilizado.

Essa perspectiva encontra ressonância na teoria da consciência histórica elaborada por Jörn Rüsen, para quem o pensamento histórico emerge das chamadas carências de orientação temporal. De acordo com o autor, os indivíduos recorrem à História porque necessitam atribuir sentido às suas experiências no tempo, articulando passado, presente e futuro de modo a orientar suas ações no mundo (Rüsen, 2001). Nessa direção, o Ensino de História não pode ser compreendido como mera transmissão de informações sobre o passado, mas como um processo formativo voltado à construção de sentidos que respondam às demandas existenciais dos sujeitos em sua historicidade.

De modo complementar, a contribuição de Koselleck (2006) permite aprofundar a compreensão do papel dos conceitos nesse processo. Ao formular as categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativa, o autor evidencia que toda compreensão histórica se estrutura na tensão entre o passado vivido e acumulado e as projeções de futuro que orientam a ação. Os conceitos, nesse contexto, desempenham um papel fundamental, pois condensam experiências históricas e, ao mesmo tempo, abrem possibilidades de interpretação e expectativa, funcionando como mediadores entre diferentes temporalidades.

Quando se observam os conceitos substantivos, percebe-se que eles constituem o repertório por meio do qual essa experiência histórica é nomeada e organizada. São esses conceitos que dão corpo ao conhecimento histórico — como revoluções, formas de organização social, sistemas econômicos, instituições políticas e práticas culturais. Contudo, sua compreensão não se reduz à identificação de seus significados, uma vez que cada conceito carrega uma historicidade própria, sendo constantemente redefinido em função dos contextos em que é mobilizado. Assim, compreender um conceito substantivo implica situá-lo no interior de um determinado espaço de experiência, reconhecendo as condições históricas que lhe conferem sentido.

Por outro lado, os conceitos de segunda ordem operam em um nível distinto, mas complementar, ao dizerem respeito às formas pelas quais o conhecimento histórico é construído e validado. Noções como evidência, causalidade, mudança e permanência, interpretação e significância histórica permitem ao sujeito compreender que a História não consiste em uma simples descrição do passado, mas em uma elaboração que envolve análise de fontes, construção de argumentos e disputa de interpretações (Lee, 2001; 2011). Esses conceitos, portanto, oferecem as ferramentas cognitivas necessárias para que o indivíduo estabeleça

relações entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa, produzindo interpretações que orientam sua compreensão do tempo histórico.

A relação entre conceitos substantivos e de segunda ordem revela-se, assim, indissociável. Enquanto os primeiros fornecem o conteúdo da experiência histórica, os segundos possibilitam sua interpretação, permitindo que o sujeito atribua sentido às informações com as quais entra em contato. Essa articulação é fundamental para que o conhecimento histórico cumpra sua função orientadora, conforme proposto por Rüsen (2001), ao possibilitar que os indivíduos utilizem o passado como recurso para compreender o presente e projetar o futuro.

Do ponto de vista didático, essa integração teórica permite problematizar práticas pedagógicas que privilegiam exclusivamente a dimensão substantiva do conhecimento. Quando o ensino se limita à apresentação de conteúdos, corre-se o risco de oferecer aos estudantes um conjunto de informações fragmentadas, incapazes de responder às suas carências de orientação temporal. Em contrapartida, a incorporação dos conceitos de segunda ordem, aliada ao reconhecimento da historicidade dos próprios conceitos, favorece a construção de um ensino mais reflexivo, no qual os alunos são capazes de compreender não apenas o que aconteceu, mas como e por que determinadas interpretações são construídas.

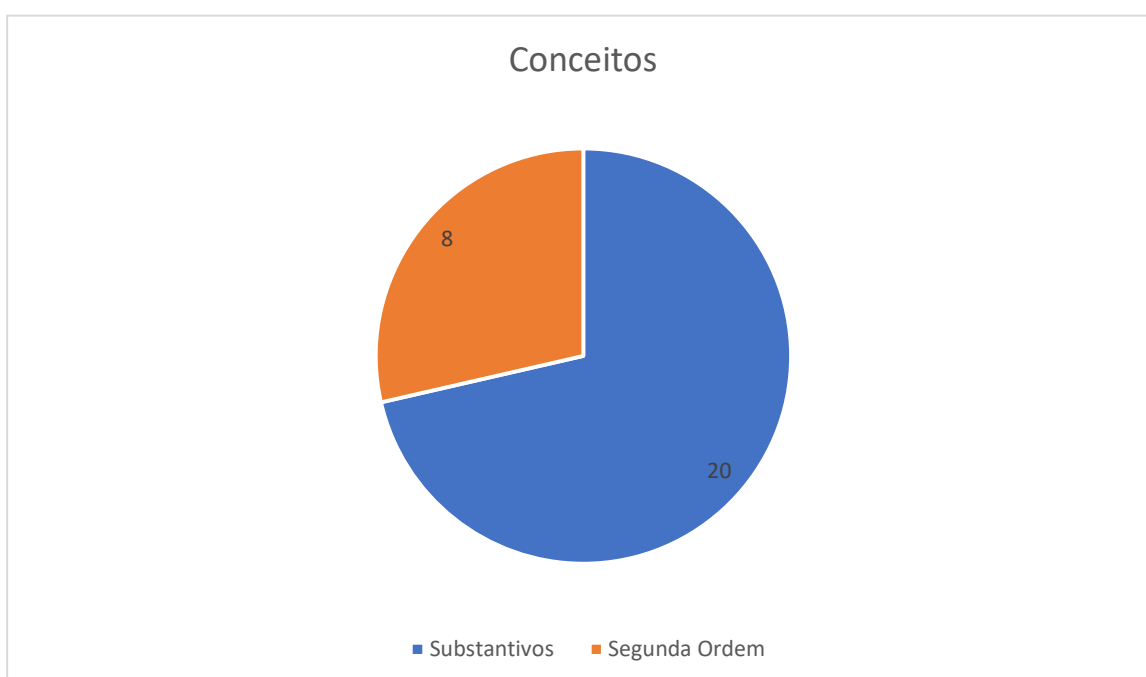
Dessa forma, o Ensino de História deixa de ser entendido como simples transmissão de saberes sobre o passado e passa a ser concebido como um processo de formação intelectual no qual os conceitos operam como verdadeiras engrenagens do pensamento. Ao articular experiência e expectativa, conteúdo e interpretação, esses conceitos permitem ao sujeito situar-se no tempo e agir de maneira mais consciente em seu mundo histórico, respondendo, assim, às exigências de uma formação crítica e orientada para a compreensão da realidade social. De maneira sintética, o conceito substantivo envolve o conteúdo, ou seja, ‘o que aconteceu’, já o de segunda ordem é a ferramenta de análise, isto é, o “como aconteceu”, a causalidade do fato. Dos 90 conceitos gerais foram delimitados, por questões epistemológicas, 28 conceitos substantivos e de segunda ordem, sendo respectivamente 20 e 8, já dando prenúncio de um processo de ensino deficitário. Tais conceitos são:

TABELA 2: Quantidade e conceitos substantivos e de segunda ordem no livro didático

Conceitos substantivos	Conceitos de Segunda Ordem	TOTAL
Estado	Método Científico	
Governo	Inquérito social	

Nação	Processos Sociais	
Economia	Interação	
Trabalho	Relações Sociais	
Capital	Estrutura Social	
Industrialização	Diferenciação Social	
Revolução	Estratificação Social	
Revolução Industrial		
Cultura		
Religião		
Família		
Direito		
Lei		
Propriedade		
Classes Sociais		
Grupos Sociais		
Educação		
Demografia		
Povo		28

GRÁFICO 2 – Percentual entre conceitos substantivos e segunda ordem



A classificação dos conceitos presentes no livro didático de Estudos Sociais, à luz da distinção entre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, revela um dado fundamental para a compreensão de sua estrutura epistemológica: há uma predominância quase absoluta de conceitos substantivos, enquanto os conceitos de segunda ordem aparecem de forma reduzida, pontual e pouco desenvolvida. Essa constatação não é meramente quantitativa, mas qualitativa, pois indica o modo como o conhecimento é organizado, apresentado e, conseqüentemente, aprendido no contexto escolar.

Os conceitos substantivos, como *Estado, economia, trabalho, cultura, família, revolução ou industrialização*, e em outras obras escritas por Antônio Xavier Teles, constituem o núcleo temático do livro didático. São eles que estruturam o conteúdo, definem os objetos de estudo e oferecem, ao aluno, um repertório amplo de categorias para nomear e reconhecer fenômenos sociais e históricos. No entanto, quando esses conceitos são apresentados de forma isolada, sem articulação com operações analíticas mais complexas, o conhecimento tende a assumir um caráter descritivo e classificatório. O aluno passa a reconhecer termos e definições, mas não necessariamente compreende os processos que os constituem, nem desenvolve a capacidade de interpretá-los criticamente.

Em contraste, os conceitos de segunda ordem identificados — como estrutura social, processos sociais, interação, relações sociais, estratificação social e método científico — possuem uma natureza distinta. Eles não dizem respeito diretamente a conteúdos específicos, mas às formas de organizar e interpretar esses conteúdos. São, portanto, operadores do pensamento, que permitem estabelecer relações, construir explicações e compreender a dinâmica dos fenômenos sociais. No entanto, sua presença reduzida no material analisado sugere que tais operações não são explicitamente trabalhadas, permanecendo, quando muito, implícitas na organização do texto.

Essa assimetria entre os dois tipos de conceitos produz implicações significativas no processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, ela limita o desenvolvimento do pensamento histórico e social dos estudantes. Como argumenta Peter Lee, a aprendizagem significativa da História depende da capacidade de mobilizar conceitos de segunda ordem para interpretar os conteúdos substantivos. Quando esses instrumentos não são devidamente explorados, o conhecimento tende a se reduzir à memorização de informações, dificultando a construção de explicações mais elaboradas.

Essa limitação pode ser aprofundada a partir da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Para o autor, o conhecimento histórico cumpre a função de orientar os sujeitos no tempo,

respondendo às suas carências de orientação temporal (Rüsen, 2001). No entanto, para que essa função seja efetivamente desempenhada, é necessário que o indivíduo seja capaz de atribuir sentido às informações históricas, articulando passado, presente e futuro. Um ensino centrado predominantemente em conceitos substantivos, sem o suporte de categorias analíticas, tende a dificultar esse processo, pois oferece ao aluno um conjunto de conteúdos que não se convertem, necessariamente, em instrumentos de orientação.

Ao enfatizar que os conceitos históricos se estruturam na tensão entre espaço de experiência e horizonte de expectativa (Koselleck, 2006), é evidente que eles não são entidades estáticas, mas condensações de temporalidades. Quando os conceitos são apresentados de maneira descontextualizada, como definições fixas e universais, perde-se sua dimensão histórica, isto é, sua capacidade de expressar experiências passadas e orientar expectativas futuras. Nesse sentido, o livro didático analisado tende a operar uma espécie de “deshistoricização” dos conceitos, transformando-os em categorias abstratas e atemporais.

Outro ponto que merece problematização diz respeito à natureza normativa de parte significativa dos conceitos mobilizados, especialmente aqueles relacionados à moral, ao direito e às instituições sociais. Termos como família, propriedade, lei, direitos e deveres, quando apresentados sem problematização histórica e sem mediação analítica, podem reforçar uma visão naturalizada das estruturas sociais, obscurecendo seu caráter histórico e socialmente construído. Isso implica uma forma de ensino que não apenas descreve a realidade, mas, em certa medida, contribui para sua legitimação, limitando a possibilidade de questionamento por parte dos estudantes.

Nesse contexto, a metáfora dos conceitos como “engrenagens” das ciências humanas revela-se particularmente fecunda. Se os conceitos substantivos podem ser entendidos como as peças que compõem o sistema, os conceitos de segunda ordem correspondem aos mecanismos que colocam esse sistema em movimento. No caso analisado, observa-se um desequilíbrio: há uma abundância de peças, mas uma escassez de mecanismos que permitam sua articulação dinâmica. O resultado é um conhecimento que se apresenta como acumulativo, mas que carece de profundidade interpretativa.

Do ponto de vista pedagógico, essa constatação abre espaço para uma série de problematizações. Em que medida o ensino de Estudos Sociais, tal como estruturado no livro didático, contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade? Como promover a transição de um ensino centrado na transmissão de conteúdo para uma prática que valorize a construção do pensamento? De que forma os conceitos de segunda ordem podem ser incorporados de maneira mais explícita e sistemática no processo de ensino?

Responder a essas questões implica reconhecer que a organização do conhecimento escolar não é neutra, mas expressa determinadas concepções de ensino, aprendizagem e formação. No caso analisado, a predominância de conceitos substantivos e a fragilidade dos conceitos de segunda ordem indicam a presença de um modelo de educação marcado pelo caráter enciclopédico e transmissivo, no qual o saber é concebido como um conjunto de informações a serem assimiladas. Superar esse modelo exige não apenas a revisão dos conteúdos, mas, sobretudo, a reconfiguração das formas de pensar e ensinar as ciências humanas, de modo que os conceitos deixem de ser apenas elementos descritivos e passem a operar, efetivamente, como instrumentos de compreensão e transformação da realidade.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa constataam a multifuncionalidade da análise conceitual dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto que, apesar do número exíguo de conceitos históricos a capilaridade do campo léxico permite vínculos com um mosaico de temas. Ademais, o objetivo da pesquisa era contribuir para a compreensão das multifaces da História dos Conceitos, explorando a tese de que os conceitos sempre estarão inseridos em contextos, disciplinas e materiais distintos. Todas as áreas podem se valer da análise conceitual, categorizando seus conceitos de segunda ordem e substantivos de maneira a retroalimentar o processo de aprendizagem, seja ele geográfico, filosófico, sociológico, etc.

De fato, a educação continua sendo um objeto de disputa ideológica. Na década de 1960, houve ataques em todas as esferas de ensino e uma aproximação política com os EUA. O Mec-Usaid foi diretamente um ataque para com qualquer tipo de resistência, e a promoção de um “*American Way Of Life*”¹⁰ estava disfarçado com financiamentos e adornos de progressos.

Toda investigação científica nasce de uma inquietação. Esta pesquisa teve origem na necessidade de compreender não apenas o que um livro didático ensina, mas como organiza o conhecimento histórico e quais possibilidades de formação oferece aos estudantes. Ao longo da

¹⁰ **American Way of Life** é a expressão utilizada para designar o modelo de vida difundido pelos Estados Unidos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria. Baseado nos princípios do liberalismo econômico, da democracia representativa, do consumo de massa e da valorização da iniciativa individual, esse ideal foi amplamente promovido como símbolo de prosperidade, liberdade e modernidade em oposição ao socialismo soviético. No contexto brasileiro, particularmente durante a Ditadura Militar, esse modelo influenciou políticas de desenvolvimento econômico, expansão do consumo e modernização industrial, ao mesmo tempo em que reforçou valores anticomunistas e a aproximação política e econômica com os Estados Unidos.

pesquisa, tornou-se evidente que responder a essa questão exigia deslocar o olhar para uma dimensão ainda pouco explorada pelas pesquisas em Ensino de História: os conceitos.

Ao analisar o livro *Estudos Sociais: nova perspectiva das ciências humanas*, verificou-se que os conceitos não desempenham uma função meramente terminológica. Eles organizam os conteúdos, estabelecem relações entre diferentes áreas das Ciências Humanas, definem prioridades temáticas e delimitam formas específicas de compreender a realidade histórica. A análise permitiu perceber que a seleção conceitual presente na obra não ocorre de maneira aleatória, pois responde a uma determinada concepção de educação e de formação humana construída em um contexto político igualmente específico.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender que a proposta dos Estudos Sociais não consistia apenas na reunião de diferentes disciplinas em um mesmo componente curricular. A reorganização promovida durante a Ditadura Militar implicou, também, em uma reorganização conceitual do conhecimento escolar. Ao aproximar História, Geografia, Sociologia, Economia, Antropologia e Psicologia em torno de um mesmo projeto curricular, o livro analisado passou a operar por meio de um repertório conceitual capaz de sustentar essa integração. Compreender essa arquitetura tornou-se tão importante quanto compreender os conteúdos nela apresentados.

A análise quantitativa e qualitativa evidenciou, ainda, que os conceitos presentes na obra se concentram, predominantemente, na dimensão substantiva do conhecimento histórico. Essa constatação revela uma preocupação maior com a transmissão dos conteúdos do que com o desenvolvimento de instrumentos intelectuais capazes de permitir, aos estudantes, compreender como o conhecimento histórico é produzido. Embora esse resultado esteja diretamente relacionado ao contexto educacional em que a obra foi elaborada, ele também evidencia uma concepção de ensino na qual o domínio dos conteúdos ocupa posição central em relação ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Entretanto, talvez o principal resultado desta investigação não esteja propriamente na classificação dos conceitos encontrados, mas na possibilidade metodológica que essa análise revelou. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a História dos Conceitos ultrapassa sua condição de referencial teórico para constituir uma importante ferramenta de investigação do conhecimento escolar. A análise conceitual permitiu acessar dimensões da obra que dificilmente seriam percebidas apenas por meio da análise das narrativas ou das políticas educacionais, revelando a existência de uma estrutura interna responsável por organizar a lógica do material didático.

É justamente nesse aspecto que esta dissertação pretende oferecer sua principal contribuição ao campo do Ensino de História. Mais do que analisar um livro específico produzido durante a Ditadura Militar, buscou-se demonstrar que os conceitos podem constituir uma categoria privilegiada para a investigação de materiais didáticos. Ao serem compreendidos como estruturas organizadoras do conhecimento, deixam de representar simples palavras presentes nos textos para assumir o papel de categorias que articulam conteúdos, organizam disciplinas e orientam formas de aprendizagem.

Essa perspectiva também contribui para aproximar áreas que, durante muito tempo, percorreram caminhos relativamente independentes. A História dos Conceitos, a Didática da História e a Educação Histórica passam a dialogar a partir de um mesmo objeto: a maneira como o conhecimento histórico é organizado, apropriado e utilizado socialmente. Essa aproximação amplia as possibilidades de investigação do Ensino de História e permite compreender que os conceitos não pertencem exclusivamente ao campo da teoria da História, mas atravessam igualmente os processos de ensino, aprendizagem e formação histórica.

Naturalmente, esta pesquisa não pretende esgotar a discussão. Pelo contrário, ela abre uma série de possibilidades investigativas que permanecem pouco exploradas. A metodologia desenvolvida poderá ser aplicada a outros livros didáticos, produzidos em diferentes períodos históricos, permitindo comparações entre projetos educacionais distintos e identificando permanências e transformações nas formas de organização do conhecimento escolar. Da mesma forma, torna-se possível investigar como esses conceitos são apropriados pelos professores em sala de aula e de que maneira influenciam a aprendizagem histórica dos estudantes.

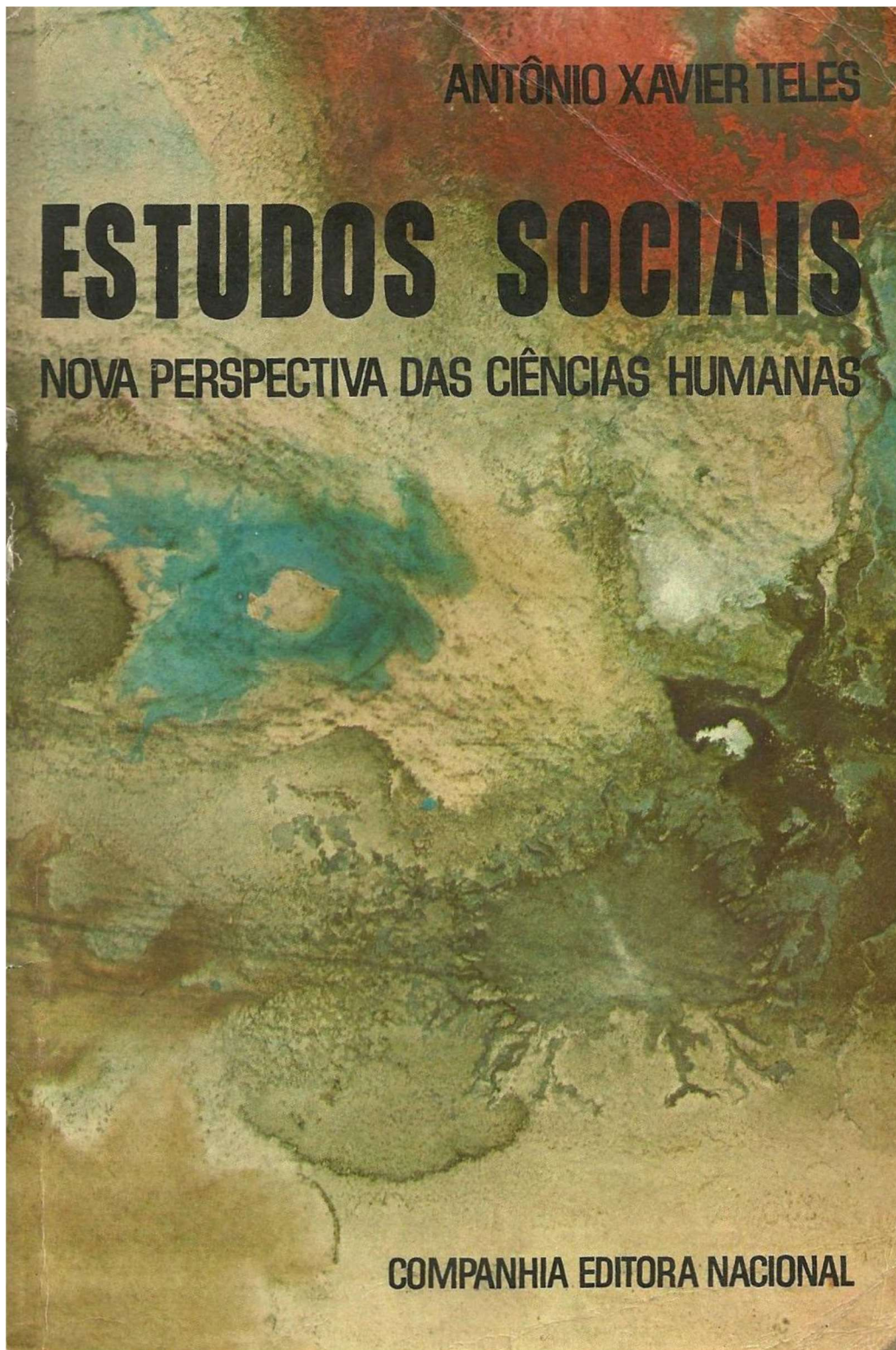
Outra possibilidade consiste em ampliar essa abordagem para além dos livros didáticos. Currículos, documentos oficiais, diretrizes educacionais, avaliações externas e outros materiais produzidos no campo da educação podem igualmente ser analisados a partir de sua organização conceitual. Ao deslocar o foco da narrativa para os conceitos, novas perguntas passam a ser formuladas e novos objetos tornam-se acessíveis às pesquisas em Ensino de História.

Ao concluir esta investigação, permanece a convicção que a motivou desde seu início: compreender a educação implica compreender as formas pelas quais uma sociedade organiza o conhecimento que considera digno de ser transmitido às novas gerações. Os conceitos ocupam posição central nesse processo porque constituem os instrumentos por meio dos quais a realidade é interpretada, organizada e ensinada. É por essa razão que esta pesquisa os compreende como as engrenagens das Ciências Humanas, não porque determinem,

isoladamente, a produção do conhecimento, mas porque articulam as diferentes dimensões que tornam possível sua construção.

Se esta dissertação conseguir contribuir para que futuras pesquisas passem a considerar os conceitos como uma categoria de análise dos materiais didáticos, terá alcançado seu principal objetivo. Mais do que oferecer respostas definitivas, espera-se que este trabalho amplie as perguntas que podem ser formuladas sobre o ensino de História, reafirmando que compreender a organização conceitual do conhecimento escolar significa compreender, também, os projetos de sociedade que a educação ajuda a construir.

Os livros didáticos “narram” a História, mas são os conceitos que organizam a maneira pela qual ela pode ser pensada. Compreender essas engrenagens significa compreender não apenas um material didático ou um período histórico específico, mas as próprias formas pelas quais a educação produz sentidos sobre o passado e projeta expectativas para o futuro.

ANEXOS**ANEXO I**

ANEXO II

Este livro ocupa um lugar de destaque na bibliografia didática de *Estudos Sociais* para o ensino de 2.º grau e cursos superiores: nele o Autor enquadra aqueles temas que os alunos querem ver discutidos em classe quando estudam Sociologia, Organização Social e Política, Problemas Brasileiros, enfim, quando aprendem *Estudos Sociais*.

Com larga experiência de magistério, ao pôr num livro didático sua vivência de professor de Sociologia e Estudos Sociais o Autor visou a sua utilidade para o mestre e para o aluno. Ao primeiro, dando-lhe um roteiro e um programa com leituras, exercícios e textos atuais, bem chegados à realidade brasileira; ao segundo, apresentando e desenvolvendo aqueles assuntos que ele quer ver estudados, e isto sem concessões não-científicas, antes reconhecendo que os temas reclamados pela juventude para debates e estudos são os fundamentais da Ciência Social. Daí a ênfase no desenvolvimento econômico, nas causas da pobreza dos povos, na análise das relações internacionais, no estudo do poder econômico, e na conceituação de elementos fundamentais como ideologia, estereótipos, vida política, democracia, direitos humanos e liberdade.

A segunda parte do livro faz a análise da Sociologia especial, os vários aspectos sociais da vida humana: controle social, opinião pública, propaganda, instituições.

Alunos de colégios secundários, normalistas, vestibulandos ou universitários encontrarão aqui, exposto de modo fácil, atraente e acessível, tudo o que se pode exigir neste assunto.

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993
- ABUD, Kátia Maria. **A guardiã das tradições:** a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **História e vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica.** *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- AMORIM, G. F. **O positivismo, a educação e a história ensinada.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2018, [S.l.]. Anais... [S.l.: s.n.], 2018. p. 1-12.
- ASSUNÇÃO, Maria de Marlene Silva. **Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores(as) (1920-1960).** *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 24, p. 127-147, 2007.
- AZEVEDO, Max Willes Almeida. **Um perfil dos manuais de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica produzidos por Antônio Xavier Teles.** 2013. Trabalho acadêmico consultado em repositório institucional.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico:** Uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971**, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm Acesso em: 01 out. 2025.

BUENO, B. O. **Entre a Antropologia e a História:** uma perspectiva para a etnografia educacional. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007.

CAIMI, F. E. **O livro didático no contexto do PNLD:** desafios comuns entre as disciplinas escolares. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p. 1-16.

CECÍLIO, W. A. G. **Presença do pensamento positivista na escola primária brasileira.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 12, n. 2, p. 356-375, 2017.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre - RS, N. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas.** Madrid: Akal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 41ª edição. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Editora EDUCA Currículo, 1997.

HEGEL, G. W. F. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito.** Petrópolis: Vozes, 1992.

ISKANDAR, J. I. **Positivismo e educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-102, 2002.

KOSELLECK, R **Uma História dos Conceitos:** problemas teóricos e práticos. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa. In: **Contribuição à semântica dos tempos históricos;** tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Histórias de Conceitos:** Estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp., p. 131-150, 2006.

LEE, P **Por que aprender História?** Trad. Schmidt e Fronza. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

LEE, Peter. **Perspectivas em educação Histórica.** *Cognição histórica. Patrimônio: o que preservar?* Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org. I. BARCA. Universidade do Minho, Braga, 2001.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

PROST, Antoine. **Educação e sociedade.** In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROST, Antoine. **História da educação na França.** São Paulo: Editora UNESP, 1996.

RODRIGUES, A. P. A. **Auguste Comte e o projeto educacional burguês.** *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2020.

RÜSEN, Jörn. **História viva.** Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn; MARTINS, SCHMIDT, BARCA (Orgs.). **Jörn Rüsen e ensino de História.** Curitiba: UFPR, 2011.

SANTOS, Patrícia Batista. **Entre textos e práticas: os livros didáticos utilizados para o ensino da Educação Moral e Cívica no Atheneu Sergipense.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S. **História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização**. Revista História da Educação - RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91.

SILVA, Ana Julia e. **Didática reconstrutivista da História como proposta para a educação antirracista: a aula histórica como meio para o diálogo entre a perspectiva histórico-temporal de Reinhart Koselleck, a consciência histórica e o Adinkra Sankofa**. 2024. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

SOUZA, D. C. de. **O positivismo de Auguste Comte e a educação**. Revista Amelica de Ciências Sociais, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 1-15, 2020.

TELES, Antônio Xavier. **Estudos Sociais nova perspectiva das ciências humanas**. 8ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

URBAN, Ana Claudia. **Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história**. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Positivismo e matemática escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 109, p. 121-138, 2000.