

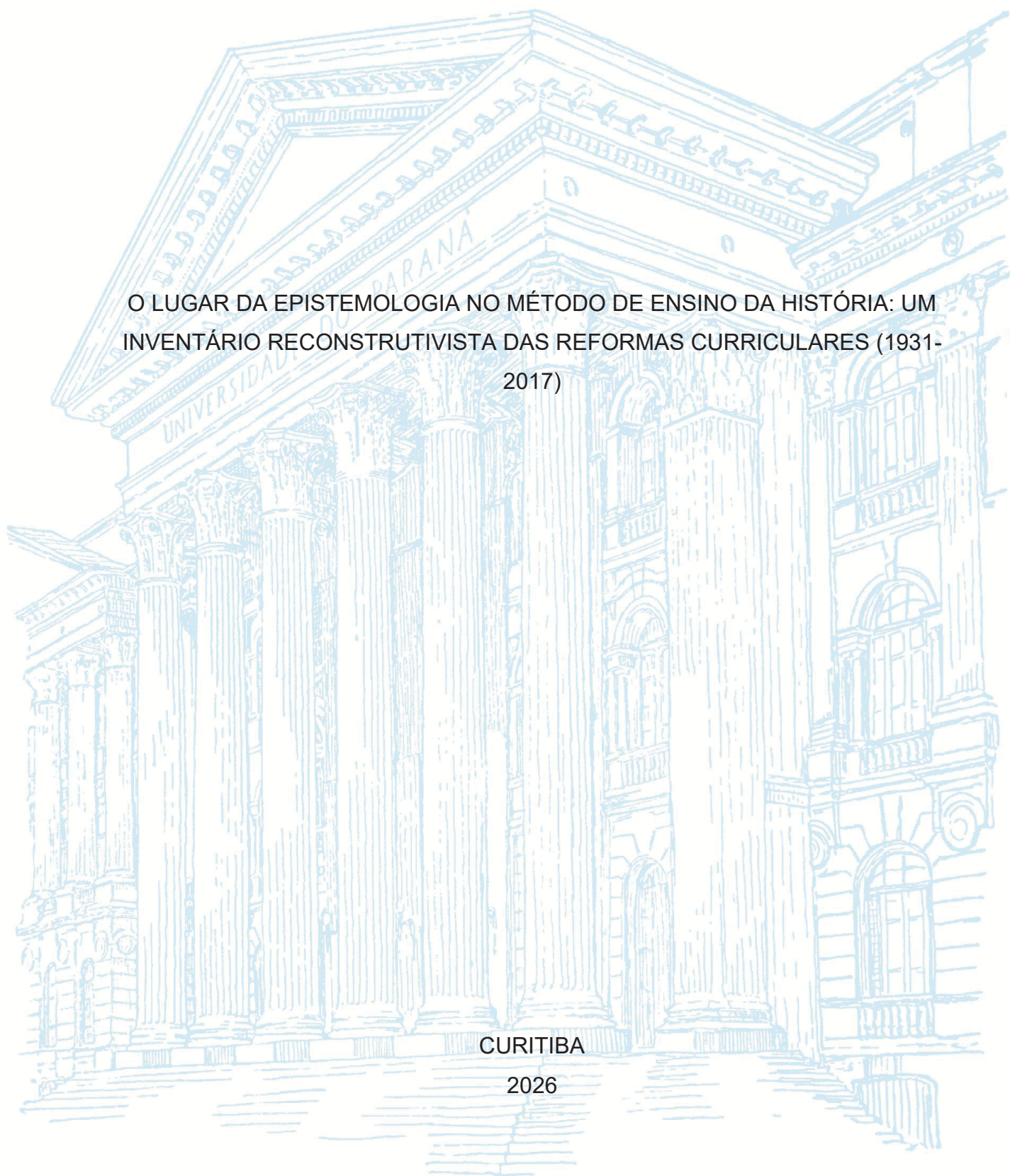
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA

O LUGAR DA EPISTEMOLOGIA NO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: UM
INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA DAS REFORMAS CURRICULARES (1931-
2017)

CURITIBA

2026



JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA

O LUGAR DA EPISTEMOLOGIA NO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: UM
INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA DAS REFORMAS CURRICULARES (1931-
2017)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria Auxiliadora
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Vilhena, José Sebastião.

O lugar da epistemologia no método de ensino da história: um inventário reconstrutivista das reformas curriculares (1931-2017) / José Sebastião Vilhena. – Curitiba, 2026.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

1. História - Estudo e ensino. 2. Teoria do conhecimento. 3. Reforma do ensino. 4. Currículos - Mudança. 5. Ensino - Metodologia. I. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JOSÉ SEBASTIÃO VILHENA**, intitulada: **O LUGAR DA EPISTEMOLOGIA NO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: UM INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA DAS REFORMAS CURRICULARES (1931-2017)**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Março de 2026.

Assinatura Eletrônica

08/05/2026 10:11:23.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/04/2026 11:36:08.0

JÚLIA SILVEIRA MATOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

Assinatura Eletrônica

17/04/2026 14:45:34.0

MAX LANIO MARTINS PINA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica

18/04/2026 16:32:16.0

RENATO PINHEIRO DA COSTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ)

Assinatura Eletrônica

20/04/2026 08:41:39.0

MARLENE ROSA CAINELLI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

In memoriam de Francisca Paula Cordeiro dos Anjos,
carinhosamente chamada Tia Paula,
que nos deixou em novembro de 2025.
Foi e sempre será, para mim, exemplo de amor, caridade e humanidade.
Sua vida permanece como presença orientadora em meu caminho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José Vilhena, mulher negra e amazônica, cuja força, dignidade e resistência moldaram minha compreensão do mundo muito antes que eu encontrasse a História, a Filosofia, a Epistemologia e a Teoria. É nela que me espelho e é por ela que sigo lutando. Cada conquista acadêmica é, antes de tudo, uma resposta à sua coragem cotidiana.

Ao meu irmão Jorge Vilhena, à minha cunhada Andrielle Oliveira e às minhas sobrinhas Ayla Maria Vilhena e Maria Ísis Vilhena, a quem dedico mais esta etapa vencida. Que eu possa ser, para essas pequenas estudantes, exemplo de que o estudo, a disciplina intelectual e a ciência podem constituir caminhos de autonomia, formação e realização humana.

Ao longo da vida, encontrei na ciência um horizonte de orientação intelectual e de compreensão do mundo. Foi pela História que a Filosofia entrou em minha vida; pela Epistemologia compreendi seus fundamentos; pela Teoria reconheci sua potência formativa. A ciência histórica não foi apenas objeto de estudo, mas também uma forma de organizar a experiência, interpretar a realidade e enfrentar suas contradições com rigor, responsabilidade e compromisso com o conhecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, expresso minha gratidão mais profunda. Sou e serei para sempre grato pela oportunidade concedida, pela acolhida generosa, pela confiança depositada e pelo constante compartilhamento de seu saber. Sua orientação foi, ao mesmo tempo, exigente e humana, rigorosa e formadora. Aprendi não apenas conceitos, mas uma postura intelectual e um compromisso permanente com a seriedade do pensamento histórico.

Aos meus queridos amigos Diogo Palheta, Suzana Pacheco, Alessandra Marinho e Elaine Maciel, que caminham comigo há tantos anos, meu sincero agradecimento pela amizade, pelo incentivo, pelas palavras de apoio e pela presença constante ao longo desta trajetória. As conquistas acadêmicas jamais são individuais; elas se sustentam em vínculos afetivos que tornam os caminhos mais leves e possíveis.

À Patrícia Figueiredo e ao Estanislau Figueiredo, amigos, vizinhos e presença constante na vida de minha família, registro um agradecimento especial. A amizade de vocês ultrapassa há muito tempo os limites da convivência cotidiana e se

aproxima dos laços familiares. O carinho, a generosidade, o cuidado e a atenção dedicados a mim e aos meus são gestos que jamais serão esquecidos. Compartilho com vocês esta conquista com a certeza de que ela também pertence, de alguma forma, às pessoas que caminham tão próximas de nós ao longo da vida.

Aos membros da banca examinadora, Professores Doutores Júlia Matos, Marlene Cainelli, Renato Costa - meu orientador no mestrado - e Max Pina, amigo e parceiro constante de produção acadêmica, expresso minha sincera gratidão pelas leituras atentas, pelas críticas rigorosas e pelas contribuições que qualificaram esta tese. O diálogo intelectual com cada um de vocês ampliou meu horizonte teórico e fortaleceu a consistência deste trabalho.

A todas e todos os pesquisadores do LAPEDUH, onde fui acolhido com generosidade desde minha chegada a Curitiba, meu agradecimento pela convivência acadêmica, pelas discussões e pelas aprendizagens compartilhadas. Em especial, ao casal de amigos Marcos de Oliveira e Maiara Tadiotto, que me acolheram em sua casa em um momento particularmente difícil de minha permanência na cidade. A hospitalidade de vocês foi uma demonstração concreta de solidariedade e humanidade que levarei comigo para sempre.

À Universidade Federal do Paraná, espaço institucional que tornou possível esta formação, e à CAPES, pelo apoio indispensável à realização da pesquisa. Reconheço que a produção científica depende de condições materiais e institucionais que não podem ser naturalizadas. Defender a ciência pública, gratuita, democrática e socialmente comprometida é também defender a possibilidade de trajetórias como a minha.

Se esta tese representa um avanço intelectual, ela é também resultado de redes de afeto, cuidado, rigor e solidariedade. A ciência orienta meu caminho; as pessoas que caminham comigo tornam esse caminho possível.

A necessidade de obter clareza a respeito de nossa ciência e sua tarefa, já terá sentido todo aquele que tem a incumbência de instruir os mais jovens sobre ela [...]. O que me estimulou a esses estudos foram as questões sobre as quais costumamos passar por cima, por parecerem já ter sido solucionadas há muito tempo na prática cotidiana (Droysen, 2009, p. 31).

RESUMO

A presente tese investiga o lugar da epistemologia no Método de Ensino da História a partir de um inventário reconstrutivista das reformas curriculares brasileiras implementadas entre 1931 e 2017, tomando como corpus documental a Reforma Francisco Campos de 1931, a Reforma Capanema de 1942, a Lei nº 5.692 de 1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 1997 e 1998 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017. Parte-se do problema de compreender em que medida os fundamentos epistemológicos da ciência histórica foram traduzidos, transformados ou reconfigurados nos documentos que normatizam o ensino escolar da disciplina, assumindo como hipótese que o Método de Ensino da História alcança maior densidade formativa quando mantém uma relação de homologia estrutural com a racionalidade historiográfica. Metodologicamente, a investigação articula pesquisa documental, perspectiva arqueológica inspirada em Foucault e inventário reconstrutivista orientado pela Didática da História, compreendendo os documentos curriculares como expressões históricas de disputas em torno do estatuto do conhecimento histórico escolar. A análise evidencia permanências e deslocamentos na forma como as categorias de documento ou fonte histórica, temporalidade e narrativa foram incorporadas ao currículo, revelando oscilações entre racionalidades predominantemente exógenas à ciência histórica e movimentos de aproximação com categorias próprias da epistemologia da História. Os resultados indicam que as reformas curriculares analisadas expressam diferentes configurações discursivas do Método de Ensino da História, marcadas por distintas formas de apropriação, subordinação ou rearticulação das categorias históricas fundamentais. A partir dessas evidências, a tese sustenta que o Método de Ensino da História não se reduz a técnicas didáticas ou estratégias pedagógicas, mas constitui uma categoria epistemológica própria, cuja inteligibilidade depende da articulação entre concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes. Conclui-se que a relação entre epistemologia histórica e ensino da História é historicamente instável e disputada, sendo a homologia estrutural entre método historiográfico e Método de Ensino da História apresentada como princípio teórico capaz de explicar essa relação e de fundamentar a reconceitualização do método em perspectiva tridimensional.

Palavras-chave: Método de Ensino da História; Epistemologia da História; Didática da História; Reformas Curriculares; Consciência Histórica; Inventário Reconstrutivista.

ABSTRACT

This thesis investigates the place of epistemology in the History Teaching Method through a reconstructivist inventory of Brazilian curricular reforms implemented between 1931 and 2017. The documentary corpus comprises the Francisco Campos Reform of 1931, the Capanema Reform of 1942, Law No. 5,692 of 1971, the National Curriculum Parameters for History (1997–1998), and the National Common Curricular Base (2017). The study addresses the problem of understanding the extent to which the epistemological foundations of historical science were translated, transformed, or reconfigured within the documents that regulate the teaching of History in schools. It is based on the hypothesis that the History Teaching Method achieves greater formative density when it maintains a relationship of structural homology with historiographical rationality. Methodologically, the research combines documentary analysis, an archaeological perspective inspired by Foucault, and a reconstructivist inventory grounded in History Didactics, treating curricular documents as historical expressions of disputes concerning the status of historical knowledge in school education. The analysis reveals continuities and shifts in the ways the categories of document or historical source, temporality, and narrative have been incorporated into the curriculum, demonstrating oscillations between rationalities predominantly exogenous to historical science and movements toward categories derived from the epistemology of History. The findings indicate that the curricular reforms analyzed express different discursive configurations of the History Teaching Method, marked by distinct forms of appropriation, subordination, or rearticulation of fundamental historical categories. Based on this evidence, the thesis argues that the History Teaching Method cannot be reduced to teaching techniques or pedagogical strategies; rather, it constitutes an epistemological category in its own right, whose intelligibility depends on the articulation between the conception of method, its epistemological nature, and its structuring elements. It is concluded that the relationship between historical epistemology and History teaching is historically unstable and contested, and that the structural homology between historiographical method and the History Teaching Method provides a theoretical principle capable of explaining this relationship and grounding the reconceptualization of the method from a three-dimensional perspective.

Keywords: History Teaching Method; Epistemology of History; History Didactics; Curricular Reforms; Historical Consciousness; Reconstructivist Inventory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A HOMOLOGIA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	107
FIGURA 2 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931).....	120
FIGURA 3 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA CAPANEMA (1942).....	130
FIGURA 4 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA LEI Nº 5.692/1971.....	141
FIGURA 5 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO PCNs (1997–1998).....	156
FIGURA 6 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA BNCC (2017).....	169

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERGUNTA PROBLEMA DA TESE.....	29
QUADRO 2 - TESE DEFENDIDA.....	31
QUADRO 3 - SÍNTESE METODOLÓGICA: ARQUEOLOGIA, POLOS E INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA.....	41
QUADRO 4 - AS QUATRO ETAPAS DO MÉTODO DE HERBART.....	51
QUADRO 5 - CONCEPÇÃO METÓDICA DERIVADA DA PERSPECTIVA HERBARTIANA.....	52
QUADRO 6 - CONCEPÇÃO METÓDICA DERIVADA DA PERSPECTIVA DROYSEANA.....	59
QUADRO 7 - CONCEPÇÃO METÓDICA DERIVADA DA PERSPECTIVA RANKEANA.....	62
QUADRO 8 - NÍVEIS DE REFLEXÃO SOBRE O FAZER HISTÓRICO EM BERNHEIM E SUA HOMOLOGIA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	64
QUADRO 9 - SÍNTESE DAS DIFERENÇAS ENTRE HISTORICISMO E POSITIVISMO.....	69
QUADRO 10 - COMPARATIVO DAS CONTRIBUIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ANALISADAS PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	76
QUADRO 11 - HOMOLOGIA ENTRE OS NÍVEIS DO FAZER HISTÓRICO E O SISTEMA TRIDIMENSIONAL DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	82
QUADRO 12 - CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DIDÁTICO BRASILEIRO.....	85
QUADRO 13 - MATRIZ ARQUEOLÓGICA DAS CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL.....	85
QUADRO 14 - ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO PRAGMÁTICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	91
QUADRO 15 - ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICO-EXÓGENA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	95
QUADRO 16 - ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICO-GENÉRICA (CIENTIFICISTA) DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	98
QUADRO 17 - ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICO-ENDÓGENA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	102

QUADRO 18 - A HOMOLOGIA COMO METATEORIA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: CORRESPONDÊNCIA ENTRE MATRIZ DISCIPLINAR E PRÁTICA FORMATIVA.....	108
QUADRO 19 - MATRIZES METATEÓRICAS E SUA INCIDÊNCIA NAS CONFIGURAÇÕES DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	110
QUADRO 20 - SÍNTESE DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931).....	118
QUADRO 21 - CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA CAPANEMA (1942).....	129
QUADRO 22 - SÍNTESE DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA LEI Nº 5.692/1971.....	140
QUADRO 23 - INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DAS REFORMAS DE 1931, 1942 E 1971.....	143
QUADRO 24 - CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NOS PCNS (1997–1998).....	155
QUADRO 25 - CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA BNCC (2017).....	168
QUADRO 26 - INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA (1931–2017).....	171
QUADRO 27 - SISTEMATIZAÇÃO DAS DESCOBERTAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
PCNS	- Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMEC	- Secretária Municipal de Educação e Cultura
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO OU POLO DA PRÁXIS.....	19
1.1 JUSTIFICATIVA OU POLO EPISTEMOLOGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	22
1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA OU POLO TEÓRICO.....	25
1.2.1 Hipóteses da pesquisa.....	29
1.3 OBJETIVOS OU POLO MORFOLOGICO.....	32
1.3.1 Objetivo geral.....	33
1.3.2 Objetivos específicos.....	33
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA OU POLO TÉCNICO.....	35
1.4.1 Matriz metodológica: polos da investigação qualitativa, polo da práxis e coerência do inventário.....	36
1.4.2 O inventário reconstrutivista: o que é, como será feito e o que se espera produzir.....	38
1.4.3 Procedimentos analíticos: da Análise de Conteúdo ou inventário reconstrutivista.....	38
1.4.4 Síntese metodológica.....	40
1.5 A ESTRUTURA DA TESE.....	42
2 O PERCURSO DO MÉTODO E A FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	45
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO, DA DIDÁTICA GERAL E DAS CONDIÇÕES DISCURSIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA	47
2.2 O MÉTODO DIDÁTICO OU METÓDICA DIDÁTICA DE HERBART E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	50
2.3 A CIENTIFICIZAÇÃO DA HISTÓRIA: ENTRE O MÉTODO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, A FILOSOFIA E O NASCENTE MÉTODO HISTORIOGRÁFICO...53	
2.3.1 Droysen: o método e o sentido de fazer História.....	57
2.3.2 Ranke: o método pragmático e o fazer História.....	60
2.3.3 Bernheim: método, metodologia e metódica.....	64
2.3.4 As categorias epistemológicas: documento, temporalidade, narrativa e a homologia entre ciência histórica e ensino da História.....	67
2.3.5 A diferença entre Historicismo e Positivismo.....	68
2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA QUE INFLUENCIARAM A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL.....	70

2.4.1 Os Metódicos (século XIX).....	71
2.4.2 A Escola dos Annales (século XX).....	72
2.4.3 Historiografia contemporânea e a reconfiguração do método histórico.....	73
2.4.3.1 Paul Ricoeur: narrativa e tempo como problema filosófico-hermenêutico.....	74
2.4.3.2 Jörn Rüsen: consciência histórica, narrativa e aprendizagem.....	74
2.5 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.....	75
3 MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: ENTRE O PRAGMÁTICO-INDIVIDUAL E O EPISTÊMICO-ENDÓGENO NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA BRASILEIRA.....	80
3.1 O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA COMO OBJETO TRIDIMENSIONAL..	81
3.2 COTIDIANIDADE, PRÁTICA DOCENTE E ALIENAÇÃO DO EPISTEMOLÓGICO NO ENSINO DA HISTÓRIA.....	83
3.3 CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA PESQUISA DIDÁTICA BRASILEIRA.....	86
3.3.1 Configuração Discursiva Pragmática do Método de Ensino da História.....	88
3.3.2 Configuração Discursiva Epistêmico-Exógena do Método de Ensino da História.....	92
3.3.3 Configuração Discursiva Epistêmico-Genérica (Cientificista) do Método de Ensino da História.....	95
3.3.4 Configuração Discursiva Epistêmico-Endógena: O Método como Racionalidade Histórica.....	99
3.4 METATEORIAS E A RECONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	103
3.4.1 Metateorias exógenas e a heteronomia epistemológica do método.....	104
3.4.2 A transposição didática como metateoria de derivação.....	105
3.4.3 O impasse estrutural: produção versus ensino.....	106
3.4.4 A metateoria da homologia e a unidade disciplinar.....	106
3.5 DA ARQUEOLOGIA À RECONSTRUÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	110
4 A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL (1931-1971).....	112
4.1 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931) E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	114
4.1.1 Contexto político-pedagógico da Reforma Francisco Campos (1931).....	114
4.1.2 A arquitetura normativa da Reforma Francisco Campos (1931).....	116

4.1.3	A concepção de Método de Ensino da História na Reforma Francisco Campos (1931).....	116
4.1.4	A concepção de fonte e documento histórico na Reforma Francisco Campos (1931).....	117
4.1.5	A concepção de temporalidade e a organização do conteúdo histórico na Reforma Francisco Campos (1931).....	117
4.1.6	A concepção de narrativa histórica e a finalidade formativa do ensino de História na Reforma Francisco Campos (1931).....	118
4.2	A REFORMA CAPANEMA (1942) E A CONSOLIDAÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA.....	121
4.2.1	Contexto político-pedagógico da Reforma Capanema (1942).....	122
4.2.2	A institucionalização da disciplina História na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942).....	123
4.2.3	Concepção de Método de Ensino da História na Reforma Capanema (1942).....	124
4.2.4	Concepção de fonte e documento no ensino de História na Reforma Capanema (1942).....	125
4.2.5	Concepção de temporalidade e organização do conteúdo histórico na Reforma Capanema (1942).....	126
4.2.6	Concepção de narrativa histórica e finalidade formativa na Reforma Capanema (1942).....	128
4.3	A LEI Nº 5.692/1971 E A RECONFIGURAÇÃO TECNICISTA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	131
4.3.1	Contexto político-pedagógico da Lei nº 5.692/1971.....	132
4.3.2	A institucionalização dos Estudos Sociais e a desestruturação do código disciplinar da História.....	133
4.3.3	A concepção de Método de Ensino da História no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971).....	134
4.3.4	Fonte e documento no ensino de História no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971).....	136
4.3.5	Temporalidade e organização do conhecimento histórico no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971).....	137
4.3.6	Narrativa histórica e finalidade formativa no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971).....	138

4.4 INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DAS REFORMAS DE 1931, 1942 E 1971.....	142
5 A RECONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: PCNs E BNCC (1997-2017).....	145
5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA (1997-1998)....	146
5.1.1 Contexto político-pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997-1998).....	146
5.1.2 A arquitetura normativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História.....	148
5.1.3 Concepção de Método de Ensino da História nos PCNs (1997-1998).....	149
5.1.4 Concepção de fonte e documento histórico nos PCNs (1997-1998).....	151
5.1.5 Concepção de temporalidade histórica nos PCNs (1997-1998).....	152
5.1.6 Concepção de narrativa histórica e finalidade formativa nos PCNs (1997-1998).....	154
5.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A RECONFIGURAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	157
5.2.1 Contexto político-pedagógico da BNCC.....	159
5.2.2 A arquitetura normativa da BNCC e o lugar da História.....	160
5.2.3 Concepção de Método de Ensino da História na BNCC.....	162
5.2.4 Concepção de fonte e documento histórico na BNCC.....	163
5.2.5 Concepção de temporalidade histórica na BNCC.....	165
5.2.6 Concepção de narrativa histórica e finalidade formativa na BNCC.....	166
5.3 INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DAS REFORMAS CURRICULARES (1931-2017).....	170
5.4 DESCOBERTAS EPISTEMOLÓGICAS E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA.....	172
5.4.1 A tridimensionalidade do Método de Ensino da História.....	173
5.4.2 A cotidianidade e a função ontológico-social do ensino da História.....	174
5.4.3 Configurações discursivas do Método de Ensino da História.....	174
5.4.4 A sistematização metateórica como contribuição original.....	175
5.4.5 O deslocamento da exogeneidade: da moral à governamentalidade.....	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU RETORNO À PRÁXIS.....	178

6.1 AS ORIGENS DA HOMOLOGIA NA CIÊNCIA HISTÓRICA E NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA	178
6.2 AS CRÍTICAS QUE A TESE PODE RECEBER.....	181
6.3 O QUE SE CONFIRMOU DAS HIPÓTESES E O QUE SE CONFIRMOU DE OUTRA FORMA.....	181
6.4 A TESE REALIZOU SEUS OBJETIVOS?.....	184
6.5 RETORNO À PRÁXIS: POSSÍVEIS UTILIDADES DA TESE.....	186
REFERÊNCIAS.....	189

1 INTRODUÇÃO OU POLO DA PRÁXIS

A decisão por investigar o Método de Ensino da História decorre de inquietações teóricas amadurecidas no campo da Educação Histórica e de uma trajetória profissional marcada pelo exercício sistemático da docência e pela observação cotidiana de seus desafios formativos. Sou professor de História há mais de treze anos na Rede Municipal de Ensino de Belém (SEMEC), atuando na Ilha de Mosqueiro, distrito administrativo de Belém, capital do Pará. Essa experiência, situada em um contexto sociocultural específico da Amazônia urbana e insular, constitui o horizonte empírico a partir do qual emergem as problematizações que orientam esta pesquisa.

Esta investigação nasce, portanto, da confluência entre experiência docente e reflexão epistemológica, situando-se no espaço da práxis, compreendida não como aplicação empírica de teorias previamente dadas, mas como instância mediadora entre teoria, método e formação histórica. Nesse sentido, o polo da práxis é assumido como uma quinta instância do modelo de investigação qualitativa, em diálogo crítico com os polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico propostos por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990). A ampliação desse modelo justifica-se pela compreensão de que, na Educação Histórica, a investigação não parte de abstrações descontextualizadas, mas de carências de orientação historicamente situadas.

Como demonstra Dagostin (2024), a práxis não constitui exterioridade à teoria, mas o lugar a partir do qual a reflexão histórica se inicia e ao qual retorna, completando o movimento formativo do conhecimento. A pesquisa emerge, assim, de problemas vividos no presente que exigem interpretação racional para produzir sentido e orientação temporal. É nesse horizonte que se insere a problemática central desta tese: a alienação epistemológica do Método de Ensino da História no contexto educacional brasileiro.

Historicamente, o método de ensino da disciplina foi estruturado majoritariamente a partir de epistemologias exógenas à História (sobretudo da pedagogia, da psicologia e das ciências sociais aplicadas à educação). O problema não reside na interlocução com esses campos, mas na subordinação do método de ensino a racionalidades externas à ciência histórica, o que deslocou a centralidade dos fundamentos epistemológicos da própria História. A consequência foi a

naturalização de práticas pedagógicas que mobilizam conceitos historiográficos sem explicitar sua homologia com o método do historiador.

A percepção inicial dessa problemática emergiu no cotidiano das aulas que ministrava, conduzindo-me a uma investigação exploratória que resultou na Dissertação de Mestrado Profissional defendida na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2021, intitulada *Alfabetização Histórica: método de ensino em História na Escola Professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA* (Vilhena, 2021). Naquele momento, compreendia o Método de Ensino da História sobretudo como um problema técnico-instrumental, tratando os princípios teóricos e metodológicos da ciência histórica como ferramentas auxiliares do ensinar, e não como estruturantes da produção de conhecimento histórico no espaço escolar.

Tal compreensão não implicava ausência de referência à Teoria da História, mas revelava que seus elementos eram mobilizados sem explicitação da homologia possível, e necessária, entre o método de investigação do historiador e o método de ensinar e aprender História.

O que denomino “alienação epistemológica do Método de Ensino da História” consiste, precisamente, na não centralidade da epistemologia histórica na reflexão e na prática pedagógica cotidiana.

Como consequência, minha própria prática pedagógica foi progressivamente moldada por correntes e métodos desenvolvidos mais fora do campo historiográfico do que dentro dele. Embora referendados pelo currículo vigente, pelos livros didáticos e por tradições consolidadas na cultura escolar, esses referenciais frequentemente marginalizam o debate sobre os fundamentos epistemológicos da disciplina (Vilhena; Schmidt, 2023). A carência de orientação teórica acerca dessa tensão tornou-se, portanto, o ponto de partida para o aprofundamento desta investigação.

No percurso do Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), essa inquietação foi progressivamente reelaborada à luz da Didática da História compreendida como disciplina científica autônoma no interior da grande árvore da Ciência Histórica.

Assim, esta tese assume como desafio contribuir para a reconstrução dos fundamentos epistemológicos do Método de Ensino da História, vinculando-o às categorias elementares da ciência histórica: documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa. Tais categorias estruturam o método historiográfico e

fundamentam o desenvolvimento da consciência histórica, constituindo o núcleo analítico desta pesquisa.

A relevância deste estudo é dupla. Em primeiro lugar, responde à necessidade de consolidar a Didática da História como disciplina teórica vinculada à ciência histórica, capaz de dialogar criticamente com as ciências da educação sem subordinar-se a elas. Em segundo lugar, evidencia a necessidade de compreender o ensino da História como prática formativa orientada à constituição da consciência histórica e à formação crítica dos sujeitos em uma sociedade marcada por disputas de memória e usos públicos do passado.

Este trabalho insere-se no processo de delimitação filosófica e teórica da Educação Histórica, paradigma que se consolidou no Brasil como alternativa às abordagens centradas exclusivamente na transposição didática. À medida que a Educação Histórica se afirmava como campo investigativo da Didática da História, tornava-se imprescindível o desenvolvimento de estudos reconstrutivistas que investigassem o lugar da epistemologia no ensino e na aprendizagem da História. O Método de Ensino da História ocupa posição estratégica nesse debate, pois expressa a mediação entre o modo de pensar historicamente e o modo de ensinar esse pensamento no espaço escolar.

A obra *Didática da Educação Histórica* (Schmidt; Pina, 2025) marca inflexão importante ao evidenciar que a Didática da História se distingue das demais didáticas por estar enraizada nos fundamentos epistemológicos da ciência histórica. O ensino da História, nessa perspectiva, não se reduz ao “como ensinar”, mas envolve o “por que” e o “para que” ensinar. O professor é compreendido como mediador entre cultura histórica e cultura escolar, e o aluno como sujeito ativo, portador de experiências e narrativas próprias. A função social do ensino histórico revela-se, assim, formativa, crítica e orientadora no tempo.

Conforme argumenta Jörn Rüsen (2011; 2012; 2022), a Educação Histórica constitui campo interno à Didática da História, compartilhando com a Teoria da História os elementos constitutivos do histórico: experiência do tempo, interpretação de vestígios e construção narrativa. A aprendizagem histórica manifesta-se como expressão da consciência histórica, capacidade humana de atribuir sentido ao passado, compreender o presente e projetar expectativas de futuro.

Dessa forma, estudar o Método de Ensino da História não pode restringir-se à análise de técnicas ou recursos pedagógicos. Trata-se de um problema

epistemológico da própria ciência histórica, que exige reflexão simultânea na Teoria da História e na Didática da História. É nesse ponto de convergência que esta tese se justifica: ao propor um inventário reconstrutivista das reformas curriculares brasileiras (1931–2017), busca-se evidenciar a constituição epistemológica do método e suas transformações históricas.

A pertinência dessa investigação torna-se ainda mais evidente diante das reformas curriculares que marcaram o ensino de História no Brasil: da Reforma Francisco Campos (1931) à Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora tais reformas enfatizem competências historiográficas, como leitura de fontes, compreensão temporal e construção narrativa, raramente explicitam a base epistemológica que sustenta essas competências. Esta pesquisa propõe-se, portanto, a fortalecer o vínculo entre ciência histórica e ensino escolar, oferecendo fundamentos teóricos para uma formação docente crítica e epistemologicamente orientada.

Em síntese, esta investigação parte do reconhecimento de que o Método de Ensino da História envolve dimensões interdependentes (filosófica, teórica, técnico-instrumental e dialética) cuja articulação configura o método como totalidade epistemológica e prática. Reconstituir essa unidade constitui condição para compreender o método como lugar privilegiado de mediação entre Teoria da História, Didática da História e formação docente. Ao fazê-lo, sustenta-se a possibilidade de compreender o ensino da História como um ato epistemológico: um gesto de produção de sentido histórico, de orientação temporal e de humanização do pensamento.

1.1 JUSTIFICATIVA OU POLO EPISTEMOLOGICO DA INVESTIGAÇÃO

A Educação Histórica, enquanto campo específico do ensino de História, constituiu-se a partir da decisão de aprofundar o estudo dos fundamentos epistemológicos da ciência histórica que sustentam a Didática da História. Esse pressuposto filosófico orienta o recorte de seus objetos de investigação e confere unidade às teorias e metodologias que estruturam a pesquisa nesse campo histórico-educacional, configurando-o como um paradigma para o estudo científico do ensino e da aprendizagem histórica, especialmente no contexto da educação formal brasileira.

Nessa perspectiva, a Didática da História constitui, para a Educação Histórica, tanto a disciplina científica que investiga o fenômeno da formação da consciência histórica (Rüsen, 2022) quanto a instância mediadora das práticas formativas inscritas na cultura histórica de uma sociedade. Essa dupla dimensão - teórica e pragmática - permite compreender a Didática da História não como mera aplicação pedagógica, mas como campo de reflexão epistemológica sobre os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico.

Considerando que a Educação Histórica tem como um de seus principais objetos de investigação a educação formal em História, seus fenômenos são analisados na relação entre cultura escolar, cultura histórica e cultura da escola¹. Isso implica um fundamento duplo: por um lado, a epistemologia e a teoria da História; por outro, o diálogo com as Ciências Sociais aplicadas à Educação, necessário à interpretação dos processos formativos. Tal opção epistemológica justifica-se porque a cultura, em sua dimensão ontológica, ocupa lugar central no recorte de qualquer objeto de investigação científica e, em seu sentido epistemológico, atua como categoria orientadora dos programas teórico, morfológico e técnico das pesquisas qualitativas-interpretativas (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 1990).

Ao tomar o Método de Ensino da História como objeto de investigação, parte-se do pressuposto de que ele se inscreve nessa perspectiva cultural, manifestando-se como: (a) fenômeno da cultura escolar, expresso nos processos de constituição do código disciplinar da História²; (b) fenômeno da cultura histórica, na medida em que mantém relação estratégica com o método historiográfico; e (c) fenômeno da cultura da escola, que orienta as práticas metódicas do ensinar e do aprender História no cotidiano docente. Essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas articuladas em um campo de mediação epistemológica.

Nesse sentido, este estudo prioriza a análise da relação entre o método histórico (historiográfico) e o Método de Ensino da História³ na Educação Básica

¹ Os conceitos de cultura escolar e cultura da escola são pensados, nesta tese, a partir do refletido por Jean-Claude Forquin em *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993)

² Segundo Schmidt (2017b, p. 22), “o ‘código disciplinar’ é uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de uma série de ideias, valores, suposições e rotinas que legitimam a função educativa atribuída a cada disciplina escolar e que regulam a ordem da prática do ensino”.

³ Adoto nesta tese a expressão “Método de Ensino da História” e não “de História” para demarcar nossa diferenciação com outros pesquisadores que não refletem o fenômeno de ensinar e aprender

brasileira. Tal relação não é compreendida apenas como um problema técnico-instrumental, circunscrito às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, como um problema epistemológico da própria ciência da História, que envolve tanto o processo de produção do conhecimento histórico quanto os modos de formação do pensamento histórico no ambiente escolar.

Abarcar o Método de Ensino da História nessa perspectiva exige um movimento duplo. Por um lado, o recurso à Teoria da História, capaz de iluminar os fundamentos do pensar historicamente; por outro, a reflexão filosófica sobre o significado específico desse método, distinto do método científico em geral, ainda que com ele compartilhe importantes pontos de convergência. Essa distinção torna-se mais evidente quando considerada em sua relação de homologia⁴ com a constituição histórica do método da ciência histórica a partir do século XIX.

Nesse percurso, impõem-se duas questões fundamentais. A primeira refere-se ao nascimento da Didática, que se articula ao advento do método científico na Renascença europeia, ainda antes do processo de cientificização da História. Nesse contexto, a História era compreendida predominantemente no âmbito da arte, da retórica e da moral, sendo concebida como saber exemplar voltado à formação humana. O método de ensino seguia, então, os princípios da racionalidade científica nascente.

A segunda questão, de caráter contemporâneo, diz respeito ao processo de subordinação do método didático ao método da ciência em geral e, posteriormente, ao método da ciência histórica. Nesse movimento, o ensino passou a ser compreendido como prática instrumental voltada à transposição do “saber sábio” para o “saber ensinado”, distanciando-se progressivamente da reflexão epistemológica sobre o próprio conhecimento histórico (Schmidt, 2020).

Histórica como uma disciplina concernente a ciência da História como proposto por Rüsen (2022) e Schimdt (2020).

⁴ Entende-se por homologia, no sentido bourdieusiano, uma correspondência estrutural entre campos ou sistemas relativamente autônomos, caracterizada por uma “semelhança na diferença”. Trata-se da existência de traços estruturalmente equivalentes, ainda que não idênticos, em conjuntos distintos, o que implica reconhecer posições análogas em estruturas diferentes sem pressupor identidade causal ou simetria perfeita. Como afirma Bourdieu, falar em homologia “significa afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes”, constituindo uma relação complexa que escapa às interpretações dicotômicas fundadas no “tudo ou nada” (BOURDIEU, 2004, p. 170). No âmbito desta tese, a noção é mobilizada para indicar correspondências estruturais entre a racionalidade historiográfica e o Método de Ensino da História, sem reduzir uma esfera à outra.

Como consequência, a perspectiva da transformação do saber científico em saber ensinado consolidou-se como paradigma dominante nos estudos sobre metodologia do ensino, especialmente no campo da Didática da História a partir do início do século XXI. As investigações sobre o método de ensino passaram, assim, a vincular-se majoritariamente às abordagens da psicologia, da sociologia e da didática geral da educação. Nesse quadro, as questões relativas ao “como ensinar” e ao “para que ensinar” História deslocaram-se para epistemologias externas à ciência histórica, enquanto a esta coube, em grande medida, a definição do “o que ensinar” nas aulas de História, mantendo o Método de Ensino da História reduzido à condição técnico-instrumental.

Colocada nesses termos, a problemática do Método de Ensino da História remete a um campo ainda em construção no interior da Didática da História: o de seu significado epistemológico para a ciência histórica e, em particular, o da relação entre o método de ensinar e o método de aprender História. Como observa Rüsen (2022), a Didática da História apresenta uma expressiva carência teórica nesse domínio. O desenvolvimento de abordagens teóricas e reconstrutivistas, articuladas ao estudo da formação do pensamento histórico, permite avançar na superação dessas lacunas e recolocar o método de ensino no interior da racionalidade própria da ciência histórica.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA OU POLO TEÓRICO

A presente pesquisa situa-se no campo teórico da Didática da História e da Educação Histórica, áreas que, nas últimas décadas, consolidaram-se como domínios autônomos do conhecimento histórico e educacional. Ambas partem da compreensão de que o ensino e a aprendizagem da História não se reduzem a práticas pedagógicas instrumentais, mas constituem fenômenos profundamente enraizados na epistemologia da própria ciência histórica. Nesse sentido, a Didática da História é compreendida aqui não apenas como um conjunto de técnicas de ensino, mas como uma disciplina científica que investiga a formação da consciência histórica e as formas de cognição histórica situadas em contextos escolares e sociais (Rüsen, 2022).

Tanto a literatura especializada da Didática Geral (Libâneo, 1985; Rays, 1995), quanto a da Didática da História (Penna, 2014), têm apontado indícios de

uma possível alienação epistemológica na compreensão do Método de Ensino da História na Educação Básica brasileira. Essa alienação manifesta-se quando o método é observado apenas em sua superfície visível, isto é, nas práticas e procedimentos técnico-instrumentais que organizam o fazer pedagógico, dissociando-o da racionalidade científica e epistemológica que estrutura o conhecimento histórico. Como consequência, o ensino de História tende a perder sua especificidade formativa, aproximando-se, em suas práticas, do ensino de outras disciplinas escolares e diluindo sua natureza formativa singular.

Essa constatação coloca um desafio teórico de grande complexidade: compreender como se constituiu historicamente esse processo de alienação epistemológica, como ele se manifesta na cotidianidade das escolas e nos documentos curriculares, e de que maneira se articula com o próprio desenvolvimento do código disciplinar da História no Brasil. Paralelamente, torna-se necessário investigar como se estabelece a unidade dialética entre epistemologia da História e prática de ensino, isto é, entre o modo de pensar historicamente e o modo de ensinar esse pensamento no espaço escolar. Tal unidade torna-se particularmente perceptível quando se observam as categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa, centrais tanto para o método historiográfico quanto para o processo de ensino-aprendizagem da História.

A questão do método sempre ocupou um lugar estratégico nas discussões sobre o ensino da História. Contudo, no Brasil, as reflexões sobre metodologia do ensino e prática de ensino da História (termos utilizados ao longo da consolidação da disciplina escolar para designar o processo de ensino-aprendizagem) raramente têm alcançado a densidade teórica e epistemológica que caracteriza o Método de Ensino da História enquanto categoria derivada da própria ciência histórica. Embora exista vasta produção dedicada a estratégias, recursos didáticos e abordagens metodológicas, são escassos os estudos que tratam o método de ensino como problema epistemológico e mais raros ainda aqueles que investigam sua relação estrutural com a epistemologia da História (Penna, 2014).

Essa lacuna torna-se mais evidente à medida que se delineiam, no campo da Didática da História, dois paradigmas filosóficos, teóricos e metodológicos que orientam a compreensão sobre o aprender e o ensinar História. O primeiro é o paradigma do Ensino de História, sustentado na teoria da transposição didática, associada à obra de Yves Chevallard. Nesse modelo, o ensino é compreendido

como um processo de adaptação do conhecimento científico à forma escolar, transformando o “saber sábio” em “saber ensinado”. O método de ensino, nesse horizonte, deriva de princípios pedagógicos externos à epistemologia da História, sustentando-se majoritariamente em abordagens psicologistas ou sociológicas.

O segundo paradigma é o da Didática da Educação Histórica, que se distingue por situar a aprendizagem da História no interior da racionalidade própria da ciência histórica. Inspirado na obra de Jörn Rüsen, esse paradigma compreende a Didática da História como uma disciplina da ciência histórica, voltada à investigação da aprendizagem histórica enquanto produção de sentido temporal. Ensinar História, nesse contexto, significa mobilizar categorias próprias do pensamento histórico (interpretação de vestígios, experiência do tempo e construção narrativa), articulando passado, presente e futuro de modo significativo.

Para Rüsen (2012; 2022), a Didática da História pode ser caracterizada como a ciência da aprendizagem histórica, pois investiga como o pensamento histórico se forma, se comunica e se transforma no interior das práticas culturais e educacionais. Nessa concepção, o ensino da História integra o próprio movimento cognitivo da ciência histórica: ensinar História é produzir sentido temporal, conectar o passado ao presente e projetar o futuro por meio da narrativa. A aprendizagem histórica configura-se, assim, como um processo de cognição situada, no qual se entrelaçam razão histórica, cultura e experiência temporal.

Essa compreensão amplia a dimensão do Método de Ensino da História, que deixa de ser entendido como procedimento didático para ser concebido como modo de operar do pensamento histórico no contexto educacional. Ainda assim, observa-se que a Educação Histórica brasileira, apesar de reconhecer a centralidade da aprendizagem, dedica atenção limitada ao método de ensino enquanto problema epistemológico específico. Como observa Schmidt (2017), “o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem”, mas o ensinar História mobiliza igualmente dimensões formativas próprias, vinculadas à consciência histórica dos professores e às teorias implícitas que orientam suas ações.

Nesse sentido, torna-se necessário distinguir entre a prática de ensinar História e o Método de Ensino da História. A prática refere-se ao conjunto de ações, estratégias e instrumentos mobilizados pelo professor no cotidiano escolar; o método, por sua vez, corresponde ao sistema de princípios teóricos e epistemológicos que orienta essas ações, configurando-se como forma de

pensamento histórico em ato. Essa distinção é fundamental para compreender o método de ensino não como técnica, mas como expressão homóloga do método historiográfico, no qual as categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa exercem papel estruturante.

Estudos comparativos (Rüsen, 2007a; 2011; Tutiaux-guillon, 2011; Urban, 2011; Saddi, 2012; Schmidt, 2017) têm demonstrado que, historicamente, a formação de professores de História foi dominada por uma metodologia de instrução, mais voltada ao treinamento pedagógico do que à reflexão epistemológica. Nesse sentido, Rüsen (2011, p. 26) distingue dois níveis dessa formação:

Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um deles era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino de história em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos básicos do ensinar e aprender história. No primeiro nível, a didática da história estava e está relacionada primeiramente à pedagogia: ela é ensinada e aprendida pelo fazer. Nós chamamos isso de metodologia de instrução em história (*MethodikdesGeschichtsunterrichts*). No segundo nível a didática da história é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem (...). Nesse nível nós falamos da didática da educação em história (*DidaktikdesGeschichtsunterrichts*). Em minha opinião, o segundo nível deveria preceder o primeiro. (Rüsen, 2011, p. 26).

A hegemonia do nível pragmático, da metodologia de instrução, acabou subordinando o ensino da História à pedagogia geral e às técnicas didáticas, relegando a segundo plano sua dimensão teórica e filosófica. Essa realidade, observável tanto no contexto alemão quanto no brasileiro, explica por que o Método de Ensino da História ainda não se consolidou plenamente como problema epistemológico autônomo. Daí decorre uma das motivações centrais desta pesquisa: investigar em que medida o paradigma da Educação Histórica pode oferecer instrumentos conceituais para superar essa herança, reintegrando o método de ensino à racionalidade própria da ciência histórica.

Essa investigação implica revisitar o conceito de método em sua trajetória histórica. No Renascimento, o método didático emergiu articulado ao desenvolvimento do método científico, ainda antes da cientificização da História. Nesse contexto, a História era compreendida como arte e retórica, associada à moral e à formação humana. Já no século XIX, com a consolidação da História como ciência (a partir do historicismo alemão, associado à obra de Leopold von Ranke, e

posteriormente aprofundado pelos metódicos franceses), o método passou a ser concebido como instrumento de verificação da verdade histórica. Desde então, as categorias de documento, temporalidade e narrativa tornaram-se centrais para a cientificidade histórica e permanecem, até hoje, como eixo da produção e do ensino do conhecimento histórico.

A presente pesquisa toma, portanto, como objeto de estudo os fundamentos epistemológicos do Método de Ensino da História na Educação Básica, investigando-os a partir do triângulo analítico composto pelas categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa. Tal escolha decorre do entendimento de que essas categorias condensam a racionalidade do método historiográfico e, simultaneamente, estruturam o processo de ensino-aprendizagem da História no espaço escolar.

Inspirada na perspectiva arqueológica proposta por Michel Foucault (1972), esta investigação não busca reconstruir uma história linear ou progressiva do método, mas analisar seus campos de constituição, regras de uso e transformações, compreendendo o inventário reconstrutivista como operação de recorte e delimitação, e não como busca de origem ou continuidade.

Com base nessa delimitação teórica, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

QUADRO 1 – PERGUNTA PROBLEMA DA TESE

PROBLEMA DE PESQUISA
Como as categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa, centrais ao método historiográfico, foram apropriadas pela Didática da História e se expressam na constituição do Método de Ensino da História no ensino escolar brasileiro?

FONTE: O autor (2025).

1.2.1 Hipóteses da pesquisa

À luz do problema formulado e em consonância com a perspectiva arqueológica que orienta esta investigação, optei por explicitar, em um bloco próprio, as hipóteses que motivaram esta tese. Elas foram construídas a partir de meu estudo teórico sistemático no campo da Didática da História e da Educação Histórica, articulado à minha vivência prática no ensino de História e à análise crítica das reformas curriculares brasileiras. Não as compreendo como hipóteses causais ou preditivas, mas como proposições analíticas que orientam o olhar investigativo

sobre os discursos, os documentos e as práticas que conformaram historicamente o Método de Ensino da História.

Inspirado na abordagem arqueológica de Foucault (1972), parto do pressuposto de que essas hipóteses operam como condições de possibilidade para a análise, permitindo identificar regularidades, descontinuidades e transformações nos modos de pensar e ensinar História ao longo do tempo:

I) Considero que o Método de Ensino da História, tal como se consolidou na Educação Básica brasileira, foi historicamente constituído sob epistemologias exógenas à ciência histórica, sobretudo oriundas da pedagogia, da psicologia e da didática geral. Esse processo produziu uma dissociação estrutural entre o método historiográfico e o método de ensinar História, configurando um quadro de alienação epistemológica que marcou a disciplina escolar.

II) Sustento que essa alienação epistemológica contribuiu para a perda da especificidade formativa do ensino de História, fazendo com que suas práticas metodológicas se aproximassem das de outras disciplinas escolares. Nessa condição, categorias próprias da ciência histórica permanecem presentes no discurso pedagógico, mas frequentemente desvinculadas de sua função epistemológica, operando mais como enunciados retóricos do que como princípios estruturantes do ensino da História.

III) Parto da hipótese de que as categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa, centrais ao método historiográfico, foram apropriadas pela Didática da História e pelos documentos curriculares de forma fragmentada, descontínua e desigualmente sistematizada. Essa apropriação reflete a coexistência de diferentes tradições historiográficas e regimes discursivos no interior da cultura escolar, sem que se estabeleça uma articulação epistemológica estável entre elas.

IV) Defendo que o Método de Ensino da História não se estabilizou historicamente como um conceito epistemológico unívoco. Ao contrário, apresenta-se na cultura escolar sob múltiplas denominações: metodologia, prática, estratégia, técnica, o que evidencia sua constituição como objeto discursivo instável, cujos sentidos variam conforme as regras de uso vigentes em diferentes contextos curriculares e formativos.

V) Considero que a formação de professores de História foi marcada pela hegemonia de um nível pragmático de formação, centrado na chamada metodologia de instrução, em detrimento de uma reflexão teórica e epistemológica sobre o

ensinar História. Essa ênfase contribuiu para subordinar o método de ensino à pedagogia geral e às técnicas didáticas, retardando sua consolidação como problema epistemológico autônomo no interior da ciência histórica.

VI) Sustento que a emergência e a consolidação da Educação Histórica representam uma ruptura discursiva relevante, ao reinserirem o ensino de História no interior da racionalidade própria da ciência histórica. Contudo, essa ruptura ocorre de forma parcial, uma vez que o Método de Ensino da História ainda tende a ser subsumido à centralidade da aprendizagem, não se afirmando plenamente como categoria epistemológica específica.

VII) Parto da hipótese de que um inventário reconstrutivista, orientado pela perspectiva arqueológica, permite compreender o Método de Ensino da História não como uma essência nem como uma tradição linear, mas como resultado de recortes, deslocamentos e transformações discursivas ocorridas ao longo das reformas curriculares brasileiras, especialmente entre 1931 e 2017.

VIII) Por fim, sustento que, quando analisado a partir das categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa, o Método de Ensino da História revela uma homologia epistemológica com o método historiográfico. Essa homologia evidencia sua natureza reconstrutivista e interpretativa e confirma que ensinar História não constitui uma mera aplicação técnica do saber historiográfico, mas uma forma específica de pensamento histórico em ato, orientada à produção de sentido e à formação da consciência histórica.

Com base nessas hipóteses, defende-se a seguinte tese:

QUADRO 2 – TESE DEFENDIDA

TESE
A Didática da História, ao se apropriar das categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa, fornece os fundamentos epistemológicos para repensar o Método de Ensino da História, superando sua dimensão técnico-pedagógica e situando-o no campo da ciência histórica. O método de ensino, assim compreendido, constitui uma forma homóloga ao método historiográfico, articulando teoria da História, Didática da História e prática docente em um mesmo horizonte de racionalidade histórica.

FONTE: O autor (2025).

Essa tese busca contribuir para a superação da alienação epistemológica que ainda marca o ensino da História na Educação Básica brasileira, propondo uma reflexão que una a teoria da História e a práxis educativa, reconhecendo no ato de

ensinar História não apenas um exercício didático, mas um gesto de produção de sentido histórico; um gesto, portanto, essencialmente epistemológico.

1.3 OBJETIVOS OU POLO MORFOLOGICO

A delimitação teórica apresentada anteriormente permitiu compreender que o Método de Ensino da História ocupa um lugar central na relação entre a epistemologia da ciência histórica e as práticas culturais da escola. O exame histórico e conceitual dessa relação mostrou que o Método de Ensino da História, longe de ser apenas uma técnica pedagógica, constitui uma categoria epistêmica complexa, resultante da interação entre diferentes tradições historiográficas, concepções de formação histórica e regimes de temporalidade.

Desse modo, a presente tese parte do entendimento de que investigar o Método de Ensino da História requer uma abordagem de caráter reconstrutivista, voltada para o mapeamento e a análise das camadas históricas, teóricas e normativas que conformaram sua constituição no Brasil. Essa abordagem implica elaborar um inventário epistemológico que recupere, em diferentes momentos e tradições, o modo como as categorias documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa foram compreendidas, apropriadas e traduzidas para o campo do ensino escolar.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que não se dedica à observação empírica das práticas docentes, mas à reconstrução teórico-histórica dos fundamentos que estruturam o Método de Ensino da História, buscando evidenciar como a epistemologia da História se faz presente, ou se ausenta, nas concepções de ensino e nos documentos curriculares brasileiros. Parte-se da hipótese de que essas duas categorias: documento e temporalidade, ao serem examinadas em sua historicidade, revelam também uma terceira dimensão, de natureza narrativa, que emerge da articulação entre ambas: a narrativa histórica como forma de síntese do pensamento histórico e como expressão da consciência histórica em ato.

Nessa perspectiva, o propósito geral deste estudo é identificar, descrever e analisar os modos pelos quais as tradições historiográficas, as formulações didático-históricas e as políticas curriculares se entrecruzam na constituição do Método de Ensino da História, compreendendo esse processo como uma trama epistemológica que traduz, na escola, a racionalidade da ciência histórica.

1.3.1 Objetivo geral

- Analisar de que modo as categorias documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa se expressam na constituição do Método de Ensino da História, articulando as tradições historiográficas, a produção teórica da Didática da História brasileira e os documentos curriculares que orientaram o ensino da disciplina, de modo a evidenciar o lugar da epistemologia da História nesse processo e apontar, de forma emergente, a narrativa histórica como categoria mediadora entre o pensar e o ensinar História.

1.3.2 Objetivos específicos

- Examinar as concepções de documento/fonte histórica, de temporalidade e narrativa nas principais tradições historiográficas presentes na constituição do código disciplinar da História no Brasil: os Metódicos, os Annales e a Historiografia Contemporânea, identificando como cada uma delas formulou princípios de cientificidade, temporalidade e narrativa que influenciaram a formação do método historiográfico e, indiretamente, os modos de ensinar História.
- Investigar de que forma a Didática da História brasileira apropriou-se das categorias de documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa tomando como referência os autores do campo que possuem relevante pesquisa sobre o Método de Ensino da História em diferentes configurações de entendimento sobre ele: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Luiz Fernando Cerri, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros, a fim de compreender como esses aportes teóricos dialogam (ou se distanciam) da epistemologia da História.
- Mapear e analisar como as categorias de fonte histórica, temporalidade e narrativa se manifestam nos documentos curriculares e normativos que orientaram o ensino da História no Brasil: desde a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), passando pela Lei nº 5.692/1971 (que integrou a História aos Estudos Sociais), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997–1998), até a Base Nacional

Comum Curricular (2017), buscando identificar as concepções epistemológicas que cada um deles veicula e suas implicações para o método de ensino da disciplina⁵.

- Discutir os resultados obtidos nas análises historiográficas, teóricas e documentais, estabelecendo aproximações, distanciamentos e tensões entre as tradições historiográficas, a produção da Didática da História e as prescrições curriculares, a fim de compor um inventário reconstrutivista do Método de Ensino da História que revele, de modo fundamentado, o lugar da epistemologia na constituição dessa categoria.

Dessa forma, os objetivos delineados configuram a moldura morfológica desta tese, pois expressam a forma e o movimento interno da investigação. A partir deles, torna-se possível sustentar uma análise que busca, não apenas descrever a história dos métodos, mas reconstruir o sentido epistemológico que orientou sua formação, revelando a unidade dialética entre o saber histórico e o ato de ensiná-lo. O estudo, ao fazê-lo, reafirma a compreensão de que o Método de Ensino da História é, antes de tudo, uma categoria de mediação epistemológica: um lugar em que a teoria da História, a Didática da História e as prescrições curriculares se encontram e se reconfiguram como expressão de uma racionalidade histórica em movimento.

A consecução desses objetivos expressa, portanto, o movimento reconstrutivista desta investigação, cujo propósito não é apenas examinar teorias ou documentos de modo isolado, mas reconstituir a tessitura epistemológica que deu forma ao Método de Ensino da História ao longo do tempo. Ao tratar o método como uma categoria em processo, que articula ciência histórica, didática e cultura escolar, esta tese assume que todo conhecimento histórico, inclusive o escolar, é uma produção situada, resultante da dialética entre o pensar e o ensinar História.

⁵ A seleção do corpus documental não teve por objetivo a exaustividade legislativa, mas a identificação de momentos de reconfiguração das racionalidades que estruturaram o Método de Ensino da História no Brasil. Por essa razão, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 constitua marco relevante da história da educação brasileira, ela não foi incorporada ao corpus analítico da pesquisa. Do ponto de vista do objeto investigado, a referida legislação apresenta baixa densidade normativa em relação às categorias epistemológicas analisadas, não produzindo alterações substantivas na organização curricular da disciplina quando comparada às configurações já instituídas pelas reformas de 1931 e 1942. O inventário reconstrutivista privilegiou, assim, documentos que expressam momentos de maior estabilidade, deslocamento ou reconfiguração discursiva do Método de Ensino da História.

Tal perspectiva exige reconhecer que o ato de investigar o método de ensino é, em si, um gesto de práxis teórico-formativa, pois implica não apenas compreender o passado desse método, mas também interrogar seus usos presentes e suas potencialidades formativas para o ensino da História no Brasil contemporâneo.

Essa compreensão reconstrutivista e práxica⁶ do Método de Ensino da História orienta também o desenho metodológico desta pesquisa. A seguir, são explicitados os caminhos teóricos e analíticos que estruturaram o percurso investigativo. Fundamentada na perspectiva qualitativa, a investigação articula a matriz dos quatro polos proposta por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), à qual se acrescenta o polo da práxis como síntese da totalidade epistemológica deste estudo. Embora, em seu desenho inicial, a pesquisa tenha dialogado com contribuições da Análise de Conteúdo, particularmente na formulação de Bardin (2011), o desenvolvimento da investigação conduziu à consolidação de um procedimento analítico próprio - o inventário reconstrutivista - orientado pela perspectiva arqueológica de Foucault (1972) e voltado à reconstrução das configurações epistemológicas do Método de Ensino da História.

1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA OU POLO TÉCNICO

Toda investigação científica exige uma fundamentação filosófica que explicita como o conhecimento é produzido, a partir de que concepção de realidade e segundo quais princípios de validade. Em pesquisa qualitativa, essa exigência torna-se ainda mais decisiva, pois o objeto de estudo é inseparável do sentido, dos contextos culturais e das formas discursivas em que se inscreve. Nesta tese, essa orientação metodológica é assumida de maneira explícita: investigo o Método de Ensino da História não como um objeto estável e cumulativo, mas como uma

⁶ O termo práxica deriva do grego *praxis*, que designa ação humana orientada por finalidade e dotada de sentido. Na tradição filosófica clássica, particularmente no pensamento aristotélico, práxis distingue-se da mera execução técnica, implicando ação reflexiva mediada por deliberação e racionalidade. Nesta tese, o adjetivo “práxica” é mobilizado para indicar a dimensão concreta em que o Método de Ensino da História se realiza no espaço escolar, articulando fundamentos epistemológicos e mediações didáticas. Assim, o uso do termo não se limita à ideia de prática pedagógica cotidiana, mas refere-se à efetivação histórica de princípios teóricos na ação formativa, compreendendo a práxis como síntese entre concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes.

categoria cuja inteligibilidade depende das condições históricas de sua constituição, de seus usos e de suas transformações.

É nesse horizonte que tomo como parâmetro a perspectiva arqueológica de Michel Foucault (1972). Ao delimitar o modo como o inventário reconstrutivista será realizado, assumo que:

a história de um conceito não é, em tudo e por tudo, a de sua precisão progressiva, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu grau de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, dos meios teóricos múltiplos em que prosseguiu e se acabou sua elaboração (Foucault, 1972, p. 11).

E, conseqüentemente, a operação metodológica central desta tese não busca uma tradição contínua do Método de Ensino da História, mas sua análise por recortes, deslocamentos e limiares, pois: “o problema não é mais da tradição e do rastro, mas do recorte e do limite; não é mais o do fundamento que se perpetua e sim o das transformações que valem como o fundar e renovar das fundações.” (Foucault, 1972, p. 12).

Assim, o que denomino inventário reconstrutivista é o procedimento pelo qual procuro mapear e reconstruir as formas pelas quais o Método de Ensino da História foi sendo configurado em diferentes regimes discursivos, historiográficos, didático-históricos e curriculares, identificando seus campos de validade, suas regras de uso e suas transformações no período de 1931 a 2017.

1.4.1 Matriz metodológica: polos da investigação qualitativa, polo da práxis e coerência do inventário

Para estruturar a totalidade do processo investigativo, adoto como matriz o modelo quadripolar da pesquisa qualitativa proposto por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), entendido como um sistema dinâmico de interdependência entre os polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Esse modelo é particularmente pertinente ao objeto desta tese porque permite compreender metodologia não como simples repertório de técnicas, mas como articulação reflexiva entre construção do objeto, categorias de análise, forma de organização do percurso investigativo e operações de análise.

A compatibilidade dessa matriz com o campo da Educação Histórica não é circunstancial. A constituição metodológica da Educação Histórica no Brasil ocorreu justamente na confluência entre Teoria da História, Didática da História e Pesquisa Educacional qualitativa, configurando um paradigma investigativo próprio para pensar o ensino e a aprendizagem da História. Como destaca Germinari (2011), sua fundamentação não resulta da mera adaptação de métodos pedagógicos gerais, mas do reconhecimento de que a História possui uma racionalidade específica, cuja forma de pensar e aprender exige um método próprio. Trata-se de uma superação tanto do positivismo histórico quanto das abordagens psicopedagógicas que, ao longo do século XX, deslocaram o centro da reflexão para fora da epistemologia histórica.

Nesse mesmo horizonte, Pina (2024) evidencia que a Educação Histórica se consolida metodologicamente ao articular investigação empírica, fundamentação epistemológica e reflexão teórica em um mesmo movimento. Essa articulação demonstra que o campo não se organiza apenas a partir de técnicas de pesquisa, mas a partir de uma coerência interna entre os fundamentos da ciência histórica e as formas de investigar sua aprendizagem. Assim, a matriz quadripolar não é apenas compatível com a Educação Histórica: ela expressa, de modo formalizado, uma estrutura que já está implicada em sua própria constituição epistemológica.

Ao modelo quadripolar acrescento, em consonância com essa tradição, um quinto polo: o Polo da Práxis. Sua função não é substituir os demais polos, mas torná-los inteligíveis em sua unidade. Ao investigar o Método de Ensino da História, lido com uma categoria que se produz na mediação entre teoria e prática, entre epistemologia e formação. Por isso, o polo da práxis funciona como síntese: ele explicita que a epistemologia não é um adorno do ensino, mas um modo de organizar criticamente sua inteligibilidade.

Dito de forma direta: a epistemologia não substitui a experiência concreta de ensinar e aprender História; ela organiza a inteligibilidade da relação entre teoria e prática. Esse movimento possui um efeito crítico, pois combate a alienação que reduz a História escolar a mera técnica ou repetição narrativa, como se ela não produzisse conhecimento histórico. Desse modo, a metodologia desta tese não se limita a justificar procedimentos; ela explicita como o próprio ato de investigar o Método de Ensino da História constitui um gesto de práxis teórico-formativa, coerente com a tradição reconstrutivista da Educação Histórica.

1.4.2 O inventário reconstrutivista: o que é, como será feito e o que se espera produzir

Com base na orientação arqueológica, o inventário reconstrutivista é o procedimento central desta pesquisa. Ele não é um levantamento descritivo, nem uma cronologia do “progresso” do método, mas uma operação analítica composta por três movimentos interligados:

1. Delimitação do corpus e recorte dos campos de constituição do Método de Ensino da História (tradições historiográficas, produção didático-histórica brasileira e documentos curriculares/normativos do período 1931–2017).
2. Reconstrução das regras de uso pelas quais as categorias historiográficas são mobilizadas (ou silenciadas) no interior desses discursos.
3. Análise das transformações: deslocamentos, permanências e reconfigurações do modo como o Método de Ensino da História é enunciado e operacionalizado.

Esse inventário é orientado por um triângulo analítico estável - documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa - porque estas categorias condensam, simultaneamente, a racionalidade do método historiográfico e sua tradução (nem sempre explícita) na cultura escolar. A narrativa não é tratada como um “adendo”: ela comparece como dimensão estruturante do sentido histórico e como forma de síntese das operações de relação entre evidência e tempo.

O que espero produzir com esse inventário reconstrutivista é: a) um mapeamento analítico das formas de apropriação das categorias historiográficas no ensino; b) uma reconstrução do lugar da epistemologia na constituição do Método de Ensino da História; e c) um quadro interpretativo capaz de explicar por que certos enunciados e práticas se mantêm vivos na cultura escolar, mesmo quando sua fundamentação epistemológica é enfraquecida ou ocultada.

1.4.3 Procedimento analítico: da Análise de Conteúdo ao inventário reconstrutivista

A definição do procedimento analítico desta investigação foi sendo construída ao longo do próprio desenvolvimento da pesquisa. Em seu desenho inicial, previa-se a utilização da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), sobretudo em razão de sua reconhecida capacidade de organizar corpus

documentais extensos e de produzir inferências a partir de conjuntos textuais complexos.

Considerando que esta tese se fundamenta em um amplo conjunto de documentos curriculares, normativos e teóricos produzidos entre 1931 e 2017, a perspectiva proposta por Bardin (2011), mostrou-se inicialmente adequada para a delimitação do corpus e a organização do material empírico. Contudo, essa aproximação teve caráter exploratório e provisório, não constituindo o procedimento analítico efetivamente adotado na versão final da investigação.

A trajetória da Análise de Conteúdo, desde suas origens nos estudos sobre comunicação até sua consolidação como metodologia qualitativa nas ciências humanas e da educação, revela um esforço permanente de sistematização dos procedimentos de leitura e interpretação. Nesse sentido, sua contribuição para esta investigação não deve ser desconsiderada. A aproximação inicial com Bardin (2011) permitiu estabelecer critérios de seleção documental e organizar o material empírico que compõe o corpus da pesquisa.

Entretanto, o aprofundamento da investigação e a própria especificidade do objeto analisado conduziram a um deslocamento metodológico progressivo. À medida que a pesquisa avançava, tornou-se evidente que o problema central não consistia em identificar conteúdos recorrentes, estabelecer frequências ou construir categorias temáticas a partir dos documentos examinados. O que estava em questão era compreender como diferentes concepções de Método de Ensino da História foram historicamente constituídas, quais racionalidades epistemológicas lhes deram sustentação e de que maneira determinadas categorias da ciência histórica foram apropriadas, transformadas ou silenciadas nos discursos curriculares brasileiros.

Tal exigência analítica aproximou a pesquisa da perspectiva arqueológica proposta por Foucault (1972). Diferentemente da Análise de Conteúdo, cuja preocupação principal recai sobre a organização e interpretação de conteúdos textuais, a arqueologia busca compreender as condições históricas de formação dos discursos, suas regularidades, permanências, rupturas e transformações. O foco desloca-se do conteúdo manifesto para as regras de constituição dos enunciados e para os regimes de racionalidade que tornam determinadas formas de pensar historicamente possíveis em uma dada época.

Foi nesse movimento de amadurecimento teórico-metodológico que se consolidou o inventário reconstrutivista como procedimento analítico próprio desta tese. Embora tenha se beneficiado, em sua fase inicial, das contribuições da Análise de Conteúdo para a organização e delimitação do corpus documental, o inventário reconstrutivista não assume seus pressupostos analíticos como fundamento interpretativo, orientando-se pela perspectiva arqueológica de Foucault (1972) e pelos referenciais da Educação Histórica. Seu objetivo é reconstruir o lugar da epistemologia na constituição histórica do Método de Ensino da História.

O percurso analítico desenvolveu-se mediante quatro movimentos articulados: a constituição do corpus documental; a identificação dos enunciados relacionados ao Método de Ensino da História; a reconstrução das formas pelas quais as categorias documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa são mobilizadas nos discursos curriculares; e, por fim, a sistematização das permanências, deslocamentos e reconfigurações observadas ao longo do período investigado.

Nesse processo, o triângulo analítico documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa não opera como sistema de codificação categorial, mas como eixo epistemológico de leitura. Essas categorias são compreendidas como elementos estruturantes da racionalidade historiográfica e, simultaneamente, como indicadores privilegiados das diferentes formas pelas quais o conhecimento histórico foi traduzido para o espaço escolar. A partir delas, torna-se possível reconstruir as configurações discursivas que sustentaram a constituição do Método de Ensino da História nas reformas curriculares analisadas.

Desse modo, o inventário reconstrutivista não constitui uma aplicação da arqueologia foucaultiana nem uma adaptação da Análise de Conteúdo. Trata-se de um procedimento analítico construído no interior desta investigação para responder a um problema específico: compreender como a epistemologia da História foi incorporada, transformada ou enfraquecida na constituição histórica do Método de Ensino da História no Brasil entre 1931 e 2017.

1.4.4 Síntese metodológica

Em síntese, a metodologia desta tese articula, de modo coerente, quatro níveis complementares de investigação: a) uma orientação arqueológica inspirada em Foucault (1972), responsável por delimitar os campos de constituição do objeto,

identificar regularidades discursivas e compreender suas transformações históricas; b) uma matriz quadripolar de investigação qualitativa, acrescida do polo da práxis, que assegura a integração entre experiência, teoria, forma e procedimento; c) um inventário reconstrutivista como operação analítica estruturante da pesquisa, voltado à reconstrução das configurações epistemológicas do Método de Ensino da História; e d) um eixo analítico constituído pelas categorias documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa, utilizadas como instrumentos de leitura e reconstrução dos discursos curriculares.

A articulação entre esses níveis confere rigor e coerência ao percurso investigativo, permitindo examinar não apenas o conteúdo dos documentos analisados, mas as racionalidades epistemológicas que sustentam diferentes formas de compreender o Método de Ensino da História. Desse modo, a pesquisa situa-se no interior da tradição da Educação Histórica, compreendendo o ensino e a aprendizagem histórica como processos de produção de sentido historicamente orientados e epistemologicamente fundamentados.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese que sistematiza essa arquitetura metodológica e explicita a função desempenhada por cada uma de suas dimensões no desenvolvimento da investigação.

QUADRO 3 – SÍNTESE METODOLÓGICA: ARQUEOLOGIA, POLOS E INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA

DIMENSÃO	FUNÇÃO NA TESE	OPERAÇÃO CENTRAL	PRODUTO ESPERADO
Parâmetro arqueológico (Foucault)	Orientar a análise por campos de constituição, regras de uso e transformações	Recorte, limite e análise das descontinuidades do conceito	Inteligibilidade histórica do Método de Ensino da História como objeto discursivo
Polos da investigação (Lessard-Hébert et al.)	Garantir coerência entre fundamentos, categorias, forma e técnica	Interdependência entre polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico	Unidade metodológica e transparência do percurso investigativo
Polo da práxis	Explicitamente articular teoria e prática como horizonte formativo e crítico	Síntese interpretativa: epistemologia organiza a inteligibilidade do ensinar/aprender	Efeito crítico: combate à alienação da História escolar como “não produtora” de conhecimento
Inventário reconstrutivista	Estruturar o percurso analítico da tese	Mapeamento e reconstrução de apropriações e transformações (1931–2017)	Inventário do lugar da epistemologia no Método de Ensino da História
Procedimento analítico (Inventário Reconstrutivista)	Reconstruir as racionalidades epistemológicas presentes nos discursos	Identificação de enunciados, reconstrução de regularidades, permanências e	Configurações epistemológicas do Método de Ensino da História ao longo das

	curriculares e teóricos	deslocamentos discursivos	reformas curriculares
Triângulo analítico	Estabilizar categorias e evitar oscilações conceituais	Documento/fonte histórica - temporalidade - narrativa	Eixo epistemológico para a reconstrução das configurações discursivas do Método de Ensino da História

FONTE: O autor (2026).

O Quadro 3 evidencia que a metodologia desta tese não se organiza a partir de um único procedimento analítico, mas da articulação entre diferentes níveis de investigação que operam de forma complementar. A perspectiva arqueológica fornece os critérios para a identificação das regularidades e transformações discursivas; a matriz quadripolar assegura a coerência entre fundamentos, categorias e procedimentos; o inventário reconstrutivista estrutura o percurso analítico; e o triângulo analítico constituído pelas categorias documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa orienta a reconstrução das configurações epistemológicas presentes nos documentos examinados.

Essa arquitetura metodológica procura responder diretamente ao problema central da investigação. Mais do que descrever reformas curriculares ou identificar conteúdos normativos, o objetivo consiste em compreender como diferentes racionalidades epistemológicas participaram da constituição do Método de Ensino da História no Brasil. É essa articulação entre arqueologia, reconstrução epistemológica e análise das categorias históricas que fundamenta o percurso desenvolvido nos capítulos seguintes.

1.5 A ESTRUTURA DA TESE

A organização desta tese resulta de uma opção teórica e analítica que busca acompanhar o próprio movimento do objeto investigado. Ao tomar o Método de Ensino da História como categoria epistemológica historicamente construída, compreendi que sua análise exigia um percurso capaz de articular diferentes planos de reflexão, historiográfico, didático e curricular, sem reduzi-los a uma sequência linear ou meramente cronológica. A estrutura dos capítulos, portanto, expressa um movimento reconstrutivista que parte da práxis, atravessa a constituição epistemológica do método na ciência histórica, examina sua tradução no campo didático e culmina no inventário das reformas curriculares brasileiras.

O Capítulo 1 - Introdução ou Polo da Práxis, apresenta o problema de pesquisa, as hipóteses, os objetivos e o percurso metodológico adotado. Nele explicito o lugar da epistemologia no Método de Ensino da História e fundamento a opção pelo inventário reconstrutivista, ancorado na perspectiva arqueológica de Michel Foucault (1972) e articulado ao modelo dos polos da investigação qualitativa acrescido do polo da práxis. Esse capítulo estabelece o horizonte interpretativo da tese, delimitando o modo como o método de ensino será interrogado e compreendido ao longo do trabalho.

O Capítulo 2 - O Percurso do Método e a Formação das Categorias Epistemológicas do Método de Ensino da História, reconstrói as tradições historiográficas que conformaram o método da ciência histórica. Analiso as concepções de fonte, temporalidade e narrativa presentes na cientificização da História no século XIX, nos debates subsequentes e na historiografia contemporânea, buscando identificar os regimes de racionalidade que estruturaram a produção do conhecimento histórico. Essa reconstrução é decisiva para explicitar os fundamentos epistemológicos que servem de referência à tese da homologia entre os métodos historiográficos e o Método de Ensino da História.

O Capítulo 3 - Método de Ensino da História: Entre o Pragmático-Individual e o Epistêmico-Endógeno na Didática da História Brasileira, desloca o foco para o campo da Didática da História e da Educação Histórica. A partir de uma revisão crítica da produção brasileira, examino como as categorias epistemológicas anteriormente discutidas foram apropriadas teoricamente no debate sobre ensino e aprendizagem. Evidencio as tensões entre perspectivas que concebem o método como técnica pedagógica e aquelas que o compreendem como mediação epistemológica, destacando a necessidade de preservar uma relação de homologia estrutural com a racionalidade historiográfica.

Os Capítulos 4 e 5 constituem o núcleo analítico da investigação. O Capítulo 4 - A Constituição Epistemológica do Método de Ensino da História no Brasil (1931-1971), examina as reformas de 1931, 1942 e a Lei nº 5.692 de 1971, identificando como as categorias epistemológicas da ciência histórica foram incorporadas, reformuladas ou silenciadas nos documentos normativos do período. O Capítulo 5 - A Reconfiguração Epistemológica do Método de Ensino da História: PCNs e BNCC (1997-2017), analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, investigando as transformações discursivas que deslocam o

ensino da centralidade factual para a orientação temporal e formativa. Em ambos os capítulos, por meio do inventário reconstrutivista orientado pela perspectiva arqueológica, realizo a análise das reformas, evidenciando permanências, rupturas e deslocamentos na tradução curricular das categorias estruturantes do conhecimento histórico.

O Capítulo 6 - Considerações Finais ou Retorno à Práxis, retoma o problema de pesquisa à luz dos resultados alcançados, articulando as análises historiográficas, didático-teóricas e curriculares. Sustento que o Método de Ensino da História não se reduz a estratégias pedagógicas, mas constitui mediação epistemológica que deve preservar homologia com os métodos historiográficos, sob pena de comprometer o estatuto científico e formativo da disciplina. Ao propor a reconceitualização tridimensional do Método de Ensino da História, envolvendo concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes, a tese retorna à práxis como horizonte crítico, reafirmando a centralidade da epistemologia na formação da consciência histórica.

Em seu conjunto, a estrutura da tese expressa um movimento coerente com o próprio argumento desenvolvido: compreender o Método de Ensino da História como mediação entre a ciência histórica e a cultura escolar exige reconstruir seus fundamentos epistemológicos, examinar suas traduções didáticas e analisar suas materializações curriculares. Ao organizar esse percurso, busquei não apenas descrever diferentes concepções de método, mas explicitar a homologia que deve vinculá-lo à racionalidade historiográfica, restituindo-lhe densidade teórica e potência formativa no contexto da Educação Básica.

2 O PERCURSO DO MÉTODO E A FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Este capítulo nasce da necessidade de reconstituir o percurso histórico do método na historiografia, com o objetivo de compreender as condições de possibilidade que permitiram a constituição do Método de Ensino da História no interior do código disciplinar da História no Brasil (Schmidt, 2017). Parte-se do pressuposto de que as práticas de ensino não são produtos neutros da pedagogia, nem simples aplicações técnicas de modelos educacionais gerais, mas resultam de uma relação histórica complexa com a epistemologia da própria ciência histórica. É nesse horizonte que se formam as categorias que estruturam o Método de Ensino da História: método, documento/fonte, temporalidade e narrativa.

Mais do que narrar uma evolução linear do método, interessa examinar como ele se tornou problema científico, pedagógico e historiográfico. Trata-se de investigar a emergência de um campo discursivo no qual o método passou a operar como categoria organizadora da racionalidade moderna e, posteriormente, como fundamento da cientificização da História e da organização de seu ensino. Ao longo da modernidade, diferentes regimes de racionalidade definiram o que significa conhecer, investigar e ensinar. Esses regimes produziram discursos sobre o método que influenciaram diretamente a constituição do código disciplinar da História, a formação de professores e a prática escolar de ensinar e aprender História.

Dando continuidade ao problema delineado na Introdução, este capítulo assume a tarefa de reconstruir, em perspectiva histórica, o modo como o conceito de método foi sendo produzido, transformado e estabilizado antes mesmo da consolidação de uma Didática da História propriamente dita. Não se trata apenas de identificar influências, mas de examinar como determinadas formas de racionalidade científica, pedagógica e historiográfica passaram a organizar o discurso sobre o conhecimento histórico e suas formas de transmissão.

Nesse percurso, três grandes campos discursivos serão analisados. O primeiro corresponde à Didática Geral moderna, na qual se consolida a ideia de que o ensino deve ser organizado segundo princípios racionais e sistemáticos. O método deixa de ser simples hábito ou tradição e passa a ser compreendido como ordenação racional do saber e da aprendizagem. O segundo refere-se à constituição do método científico moderno, cujo ideal de objetividade e controle institui uma nova

normatividade do conhecimento, produzindo efeitos sobre todos os saberes que aspiram à legitimidade, inclusive a História.

O terceiro diz respeito à cientificização da História no século XIX, quando a historiografia passa a reivindicar um método próprio, baseado na crítica documental, na organização temporal e na construção narrativa fundamentada. Nesse momento, documento, temporalidade e narrativa deixam de ser apenas operações técnicas e passam a constituir categorias epistemológicas da racionalidade histórica.

Essas configurações não permaneceram restritas ao interior da disciplina. Ao se estabilizarem como discursos legítimos sobre o que é conhecer historicamente, passaram a circular no campo pedagógico e curricular, oferecendo molduras conceituais para pensar o ensino da História. O método historiográfico, o método científico e o método didático geral tornaram-se, assim, possibilidades discursivas disponíveis para a organização da prática escolar e da formação docente.

Ao longo dessa reconstrução, adoto como hipótese orientadora a existência de uma homologia entre o método historiográfico e o Método de Ensino da História. Em outros termos, a forma pela qual a História passou a ser ensinada manteve, historicamente, algum tipo de relação, ora exógena, ora endógena, com o modo como a própria História se compreendeu enquanto ciência.

Quando exógena, essa relação resulta da incorporação de modelos metodológicos oriundos de outros campos, como a Didática Geral, a psicologia ou as ciências da natureza. Quando endógena, decorre da apropriação das operações constitutivas da pesquisa histórica, convertidas em referenciais para a aprendizagem. Essa possível homologia, ainda que frequentemente implícita, pode ajudar a explicar diferentes modos de pensar o ensino histórico e por que determinadas categorias epistemológicas se tornaram constitutivas do Método de Ensino da História.

A necessidade dessa reconstrução não é recente. Já no século XIX, Johann Gustav Droysen, ao refletir sobre a fundação científica da História, advertia que “para ela é importante explicar com clareza suas metas, seus meios e seus fundamentos” (Droysen, 2009, p. 30). E acrescentava: “a necessidade de obter clareza a respeito de nossa ciência e sua tarefa, já terá sentido todo aquele que tem a incumbência de instruir os mais jovens sobre ela” (Droysen, 2009, p. 31). Essas formulações revelam que a reflexão epistemológica sobre a História sempre esteve associada, ainda que implicitamente, à preocupação com seu ensino.

Na mesma direção, Rüsen (2015; 2016) e Schmidt (2020) assinalam que a Didática da História não se limita à aplicação de métodos pedagógicos gerais, mas reelabora, no contexto escolar, categorias oriundas da Teoria da História. O ensino histórico assume, assim, uma função simultaneamente cognitiva e formativa: traduz operações de produção do conhecimento histórico em operações de aprendizagem, permitindo a construção de sentido temporal e o desenvolvimento da consciência histórica.

Ao percorrer o itinerário do método desde o surgimento da Didática Geral e sua vinculação à racionalidade científica moderna, passando pela cientificização da História no século XIX e pelas contribuições historiográficas que consolidaram o método historiográfico, este capítulo busca evidenciar que o Método de Ensino da História não constitui mera técnica de transmissão. Ele se configura como forma histórica de racionalidade derivada da própria ciência histórica. Compreender essa constituição é condição para apreender sua densidade epistemológica e seu papel na organização da formação histórica escolar.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO, DA DIDÁTICA GERAL E DAS CONDIÇÕES DISCURSIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

A constituição do método científico e o surgimento da Didática Geral estão profundamente vinculados ao contexto de transformação intelectual que marca o Humanismo europeu entre os séculos XV e XVII. Esse período, frequentemente denominado de “Renascimento das Letras e das Artes”, corresponde a um deslocamento decisivo no regime de saber do Ocidente, no qual o homem passa a ocupar o centro do conhecimento e da experiência moral. Trata-se de uma reconfiguração das formas de racionalidade que redefine o sentido do saber: não mais como contemplação do divino, mas como esforço sistemático de compreender, ordenar e regular o mundo. É nesse horizonte que o método emerge como instrumento privilegiado de legitimação dessa nova racionalidade.

A ciência moderna, representada por Bacon, Galileu e Descartes, conferiu ao método o estatuto de princípio universal do conhecimento. Em *Novum Organum* (1620), Bacon propõe que o conhecimento derive da experiência e da observação controlada dos fenômenos. Galileu, por sua vez, articula a experiência sensível à formalização matemática, inaugurando uma forma de racionalidade experimental

que rompe com o raciocínio escolástico. Já Descartes, em seu *Discurso do Método* (1637), formula o método como caminho seguro da razão, orientado pela clareza, pela evidência e pela ordem. O pensamento moderno constitui-se, assim, sob a crença de que o procedimento racional pode ser sistematizado e aplicado a todos os domínios do saber.

Essa transformação epistemológica não se restringiu às ciências da natureza. No campo educacional, ela abriu espaço para a constituição de um discurso que buscava organizar o ensino segundo os mesmos princípios de racionalidade, ordem e universalidade. É nesse contexto que João Amós Comenius (1592-1670), teólogo e pedagogo checo, elabora a *Didática Magna* (1657), obra que inaugura o ideal de uma ciência da instrução. Comenius concebe o ensino como uma arte metódica, fundada simultaneamente nas leis da natureza e na razão divina que a governa, orientada pela busca de “um método seguro e infalível” capaz de conduzir todos os homens, de todas as condições, ao conhecimento e à virtude.

A *Didática Magna* nasce, portanto, da mesma matriz racionalista que estrutura a ciência moderna. Para Comenius, ensinar consiste em aplicar à alma humana a mesma ordem que o Criador imprimiu à natureza. O método didático deve seguir o curso “natural” da aprendizagem: do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do conhecido ao desconhecido. Essa concepção pedagógica compartilha com a racionalidade moderna emergente princípios de ordem, progressão e sistematicidade, posteriormente também identificáveis na filosofia cartesiana e no empirismo baconiano.

A centralidade do método em Comenius não é apenas técnica, mas ontológica e moral. O método é concebido como caminho da razão e, ao mesmo tempo, como meio de aperfeiçoamento espiritual. O humanismo cristão que atravessa sua obra atribui ao ensino uma dupla finalidade: formar o intelecto e orientar moralmente a vida. O saber é valioso não apenas porque produz conhecimento, mas porque regula a conduta humana. Nesse projeto formativo, a História ocupa um lugar privilegiado.

Em uma passagem célebre da *Didática Magna*, Comenius afirma: “A História é os olhos de toda a vida, porque nela se veem todos os exemplos e todos os acontecimentos que devem servir de guia para a prudência da vida” (Comenius, 2006, p. 266).

Essa metáfora é reveladora do estatuto atribuído à História nesse regime discursivo. Designá-la como “os olhos da vida” significa reconhecê-la como espelho moral da experiência humana. Ao ensinar História, o mestre não busca problematizar o passado como objeto de conhecimento autônomo, mas oferecer modelos exemplares de conduta, capazes de orientar o agir no presente. O valor da História reside em sua função edificante: exemplificar virtudes e vícios, premiar o bem e advertir contra o mal. Trata-se, portanto, de uma História essencialmente exemplar, orientada pela moral e pela prudência.

Esse modo de compreender a História, profundamente enraizado na tradição humanista, evidencia que a Didática Geral se constitui em estreita relação com o método científico moderno, mas ainda à margem de uma epistemologia própria da História. Enquanto o método científico buscava garantir a verdade do conhecimento, o método didático visava assegurar a eficácia da aprendizagem e a formação moral do indivíduo. A didática, nesse estágio, opera como tradução pedagógica da racionalidade moderna: um esforço de transformar o ensino em processo ordenado, previsível e universal.

Importa sublinhar que, nesse contexto, a História ainda não havia adquirido estatuto científico. No século XVII, não existia uma metodologia histórica que distinguisse claramente a História das narrativas literárias, das crônicas ou da teologia. Ela era concebida como disciplina moral e retórica, organizada como repertório de exemplos destinados à formação do caráter. No espaço escolar, seu lugar era o da pragmática moral e exemplar, e não o de uma ciência da compreensão temporal.

Essa condição explica por que o ensino de História se constituiu inicialmente como prática pragmática e instrumental. Ele não derivava de uma epistemologia histórica inexistente naquele momento, mas da lógica geral da instrução e do ideal humanista de racionalização do ensino. O professor de História atuava, assim, mais como moralista do que como intérprete do passado, e o ensino histórico servia prioritariamente à formação da prudência e da virtude.

A analogia entre o método científico e o método pedagógico é, nesse sentido, fundadora. A ciência moderna e a Didática Geral compartilham a mesma crença na universalidade do método e na possibilidade de ordenar o conhecimento segundo princípios claros e evidentes. Ambas expressam um mesmo regime de

racionalidade, que interpreta a História como instrumento educativo da razão e da moral, e não como campo autônomo de problematização do tempo humano.

Somente com o avanço da filosofia idealista alemã e com o surgimento do historicismo, no século XIX, a História passará a reivindicar uma epistemologia própria e, com ela, um método autônomo de conhecimento. Ainda assim, a Didática Geral formulada por Comenius e a racionalidade científica moderna legaram ao ensino histórico uma estrutura duradoura: a ideia de que ensinar é seguir um caminho metódico, ordenado e universal. Essa herança atravessará as concepções pedagógicas posteriores e será reelaborada, de modo sistemático, nas formulações de Herbart e de seus seguidores, como se verá na próxima seção.

2.2 O MÉTODO DIDÁTICO OU METÓDICA DIDÁTICA DE HERBART E O ENSINO DE HISTÓRIA

O pensamento de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) representa um ponto de inflexão decisivo na história da Didática Geral, ao deslocar o ensino do campo da arte pedagógica para o da cientificidade normativa. Situado na transição entre o Iluminismo e o Idealismo alemão, Herbart busca fundar a pedagogia como ciência, integrando-a ao projeto moderno de racionalização do saber. Sua obra é expressão direta da racionalidade científica moderna e da tentativa de aplicar ao ensino os princípios de ordem, clareza e sistematicidade que haviam orientado o desenvolvimento das ciências naturais. Se Comenius havia concebido o ensino como uma “arte de seguir a natureza”, Herbart procura transformá-lo em um sistema científico voltado à formação moral do indivíduo.

No prefácio de *Pedagogia Geral Derivada da Finalidade da Educação* (1806), Herbart afirma que a pedagogia não deve constituir-se como um conjunto de conselhos empíricos ou práticas dispersas, mas como um saber fundado em princípios racionais. É essa ambição de cientificidade que o conduz à formulação de uma metódica didática capaz de unificar o ensino sob leis gerais do desenvolvimento intelectual e moral. A Didática, sob sua formulação, converte-se em uma teoria sistemática do ensino, orientada fundamentalmente pela psicologia e pela ética.

O núcleo de sua proposta pedagógica é o método formal de ensino, estruturado em quatro etapas: clareza, associação, sistematização e método (ou aplicação). Essas etapas não constituem apenas uma sequência técnica de

procedimentos didáticos, mas refletem a própria concepção herbartiana do funcionamento da mente e do processo de aprendizagem.

QUADRO 4 – AS QUATRO ETAPAS DO MÉTODO DE HERBART

Clareza	Consiste em despertar no aluno uma percepção nítida do novo conteúdo, tornando o objeto do conhecimento visível à consciência e distinguindo-o de representações confusas
Associação	As novas ideias devem ser relacionadas às representações já existentes, estabelecendo conexões entre o novo e o conhecido.
Sistematização	Após essas conexões, o saber deve ser organizado em um conjunto coerente, assumindo a forma de sistema.
Método (aplicação)	Por fim, o aluno deve empregar o conhecimento adquirido em novas situações, transformando-o em instrumento de ação e reflexão.

FONTE: Herbart, (2003).

Como o próprio Herbart (2003, p. 89) define: “O método é a arte de encontrar a ligação entre o novo e o antigo, entre a representação já adquirida e a que se deve adquirir. Essa ligação é o verdadeiro objeto do método”.

Essa definição evidencia o caráter eminentemente pragmático e psicológico da concepção herbartiana de método. O centro da reflexão não se encontra na natureza epistemológica do conhecimento, mas no processo interno de aprendizagem do aluno. O método é, antes de tudo, um caminho de formação: um modo de conduzir o espírito em direção ao domínio racional e moral de si mesmo. O ensino é concebido como técnica de ordenação das representações mentais, subordinada a finalidades éticas.

É nesse horizonte que a História assume papel decisivo. Para Herbart, ela figura entre as disciplinas centrais da formação moral, justamente por oferecer exemplos concretos da experiência humana. Em suas palavras: “A História é o fundamento da instrução moral; nela o homem aprende, pela experiência de outros homens, o que deve querer e o que deve evitar” (Herbart, 2003, p. 211).

Essa afirmação sintetiza sua concepção da História como escola de prudência moral. O ensino histórico, longe de constituir-se como investigação epistemológica do passado, é compreendido como meio privilegiado de educação da

vontade. Ao conhecer os feitos e os erros das gerações anteriores, o aluno exercita o juízo moral e forma o caráter, orientando-se por exemplos e advertências.

Analisada à luz das quatro categorias que estruturam este estudo (método, documento/fonte, temporalidade e narrativa), a proposta herbartiana expressa com clareza o primeiro dos movimentos discursivos identificados neste capítulo: o método como prática ou pragmática.

QUADRO 5 - CONCEPÇÃO METÓDICA DERIVADA DA PERSPECTIVA HERBARTIANA

Concepção de método	O método é psicológico e pragmático, voltado à organização do processo interno de aprendizagem, sem referência às operações epistemológicas do conhecimento histórico. Ensinar bem significa seguir etapas formais que assegurem clareza e ordenação das ideias.
Documento/fonte:	A fonte histórica não é objeto de crítica ou problematização. Textos e narrativas são utilizados como exemplos morais, servindo à memorização e à edificação ética, e não à construção do saber histórico.
Temporalidade	A História é apresentada de modo linear e cumulativo, como sucessão de fatos que conduzem o aluno da ignorância à civilização. O tempo assume a forma de progresso moral.
Narrativa	Predomina a narrativa exemplar, que seleciona acontecimentos e personagens para fins edificantes, apresentando o passado como repertório de grandes feitos.

FONTE: O autor (2025).

Essa configuração metodológica consolida a pragmática do ensino como modelo dominante na primeira metade do século XIX. Herbart oferece ao magistério uma estrutura metódica estável, passível de ser ensinada, aprendida e reproduzida. Sua influência será profunda e duradoura: os cursos normais e as escolas de formação docente, inclusive no Brasil, adotarão amplamente esse esquema como referência para a prática pedagógica.

Contudo, essa cientificidade pedagógica permanece exógena à ciência histórica. A História continua subordinada à finalidade moral e educativa, sem desenvolver um método próprio de compreensão do passado. Em termos epistemológicos, o método herbartiano organiza a prática do ensino, mas não estabelece relação com a estrutura do conhecimento histórico. Trata-se, portanto, de um método pragmático-individual.

Essa situação ajuda a explicar o hiato que separa a Didática Geral da Didática da História. A primeira funda-se em princípios psicológicos e éticos de validade universal; a segunda depende da constituição de uma epistemologia específica da História, que apenas se consolidará com o historicismo alemão no século XIX.

À luz das formulações de Rüsen (2015; 2016) e Schmidt (2020), pode-se compreender Herbart como o último momento em que a Didática se afirmava como ciência autônoma, mas ainda não como ciência histórica. Seu método formal antecipava o ideal moderno de organização racional do ensino, que será posteriormente apropriado pela Didática da História, mas carece das dimensões epistêmica e temporal que caracterizarão o ensino histórico contemporâneo.

Herbart completa, assim, a primeira etapa do percurso aqui reconstruído: o momento em que o método de ensino se define como arte de ensinar bem, e não ainda como reflexão sobre o modo histórico de conhecer. É a partir desse ponto que a trajetória se deslocará para o campo da epistemologia, com a cientificização da História e a emergência do historicismo alemão, em que o método se tornará problema filosófico e fundamento da racionalidade histórica.

2.3 A CIENTIFICIZAÇÃO DA HISTÓRIA: ENTRE O MÉTODO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, A FILOSOFIA E O NASCENTE MÉTODO HISTORIOGRÁFICO

O século XIX constituiu-se como o cenário de uma profunda transformação intelectual que redefiniu o lugar da História no conjunto das ciências modernas. Após um longo período em que predominavam a filosofia especulativa e a narrativa moral como formas privilegiadas de apreensão do passado, a História passou a reivindicar o estatuto de ciência autônoma, dotada de método próprio e de critérios específicos de validade. Esse movimento, comumente designado como cientificização da História, teve seu epicentro no espaço intelectual alemão e deu origem ao que se convencionou chamar de historicismo: uma tradição que conferiu à temporalidade, à singularidade e à ação humana o estatuto de fundamentos epistemológicos do conhecimento histórico.

O impulso para esse processo resultou de uma dupla exigência intelectual. De um lado, a História precisava distinguir-se da filosofia da história de matriz hegeliana, cuja orientação teleológica submetia o passado ao movimento do Espírito absoluto e comprometia a autonomia da investigação histórica. De outro, tornava-se

necessário demarcar suas fronteiras em relação às ciências da natureza, cuja autoridade metodológica se expandia rapidamente no contexto das descobertas físicas e biológicas do período. O problema central que se colocava podia ser formulado nos seguintes termos: como afirmar a cientificidade da História sem reduzi-la ao naturalismo, e sem abdicar da compreensão do humano?

Essa tensão estrutural, que atravessa todo o século XIX, foi caracterizada por Estevão de Rezende Martins (2015) como o esforço de conceder à História suas “credenciais de nobreza acadêmica”. Segundo o autor, a *Historik* (termo empregado por Johann Gustav Droysen) representou o esforço sistemático de fundar a História como ciência da experiência humana, distinta tanto da física quanto da metafísica. Como afirma Martins: “A *Historik* foi o esforço sistemático de conceder à História, como ciência, suas credenciais de nobreza acadêmica” (Martins, 2015, p. 24). Esse movimento não se restringiu à obra de Droysen (2009; 2015), mas atravessou diferentes formulações historiográficas do período, envolvendo autores que buscaram definir os fundamentos teóricos e metodológicos da investigação histórica e delimitar sua especificidade no conjunto das ciências.

O núcleo dessa transformação encontra-se no debate entre duas concepções fundamentais do conhecimento histórico, analisadas por Walsh (1978): a teoria idealista da História e a teoria positiva da unidade da ciência. Conforme observa Walsh (1978), o século XIX constituiu-se como um verdadeiro campo de disputa entre esses dois paradigmas. De um lado, o idealismo histórico, herdeiro da filosofia kantiana e da tradição humanista, sustentava que a História possuía um modo de conhecer próprio, irreduzível ao modelo das ciências naturais. De outro, o positivismo, inspirado em Comte e Mill, defendia que todo conhecimento legítimo deveria obedecer aos mesmos critérios de observação, explicação causal e verificação empírica que regiam as ciências da natureza.

Na teoria positiva da História, a cientificidade deriva da aplicação de um modelo nomotético, orientado à formulação de leis gerais. O historiador é concebido como um observador imparcial, cuja tarefa consiste em identificar causas e efeitos nos acontecimentos humanos, submetendo o passado a regularidades universais.

Essa posição apoia-se na crença na unidade da ciência, segundo a qual os métodos válidos para o estudo da natureza seriam igualmente aplicáveis ao estudo da sociedade. A História, nesse horizonte, afirma-se como ciência empírica entre outras, e seu progresso estaria condicionado à descoberta de “leis históricas” do

desenvolvimento humano. Tal modelo exerceu influência decisiva sobre a tradição positivista francesa e sobre o ensino de História nas primeiras décadas do século XX, orientando currículos, manuais e práticas avaliativas sob o ideal de objetividade e verificação (Bourdé; Martin, 2012).

Em contraste, a teoria idealista da História afirma que o mundo histórico é o mundo da vontade, da liberdade e da ação humana, e não o da causalidade mecânica. Seu objeto não são fatos naturais, mas ações dotadas de sentido. Por essa razão, a História não explica como as ciências naturais, mas compreende (*verstehen*), interpretando os significados das ações no contexto de suas intenções, valores e circunstâncias.

Essa concepção, em diálogo com a tradição compreensiva da historiografia oitocentista, funda as chamadas ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), em oposição às ciências da natureza (*Naturwissenschaften*). Como afirma Walsh (1978, p. 42), “a diferença essencial entre os dois tipos de ciência não está em seu grau de precisão, mas na natureza de seus objetos e na finalidade de seu conhecimento”. A História é ciência, portanto, não porque descobre leis universais, mas porque produz compreensão racional das experiências humanas no tempo.

A partir dessa distinção, tornam-se inteligíveis os diferentes modos de conceber o método e a epistemologia da História. O positivismo tende a compreender o método como protocolo de verificação, orientado à produção da verdade factual por meio da observação e da prova documental. O historicismo, por sua vez, concebe o método como processo interpretativo, voltado à reconstrução de significados e à formação de juízos compreensivos sobre a experiência humana. A tensão entre explicação (*Erklären*) e compreensão (*Verstehen*), tal como desenvolvida na tradição diltheyana, atravessa a teoria da História e incide, de modo decisivo, sobre os modos de ensinar História.

Quando observadas as práticas escolares, essa tensão reaparece sob a forma de uma oscilação recorrente: ora prevalece o ideal cientificista, de inspiração positivista, que reduz o ensino à verificação factual e à ordenação cronológica; ora se impõe uma orientação historicista, que enfatiza a compreensão das ações humanas e a formação do juízo histórico. Essa oscilação não deve ser interpretada como incoerência, mas como expressão da homologia estrutural entre a historiografia e o ensino de História: ambos compartilham a mesma tensão constitutiva entre o empírico e o hermenêutico, entre a objetividade e o sentido.

A consolidação da História como ciência no século XIX materializou-se, assim, em torno de três grandes eixos, representados por autores paradigmáticos: Leopold von Ranke, Johann Gustav Droysen e Ernst Bernheim (Martins, 2015). Cada um deles formulou respostas distintas para o problema do método histórico e para o estatuto epistemológico da História. Ranke (2015) estabeleceu a crítica documental e o ideal de objetividade como fundamentos da prática historiográfica; Droysen (2015) transformou o método em problema filosófico, vinculando-o à hermenêutica e à liberdade humana; Bernheim (2015) sistematizou e codificou o método histórico, tornando-o transmissível e ensinável.

Essas três perspectivas não devem ser compreendidas como etapas lineares de um progresso metodológico, mas como dimensões complementares de um mesmo processo de constituição da ciência histórica. Com Ranke (2015), a História consolida sua base empírica; com Droysen (2009), afirma sua fundamentação epistemológica; com Bernheim, organiza sua metódica formal. A articulação entre esses níveis constitui aquilo que Martins (2015) denomina “código disciplinar da História científica”, isto é, um conjunto de procedimentos, valores e formas de validação que definem o ofício do historiador e que, posteriormente, influenciarão a constituição do ensino de História como disciplina escolar.

A cientificização da História, portanto, não apenas reformulou os modos de produzir conhecimento histórico, mas também transformou os modos de ensiná-lo. Ao conferir centralidade à crítica das fontes, à ordenação temporal e à narrativa como forma de exposição controlada do conhecimento, introduziu no ensino os mesmos princípios de rigor e sistematicidade que caracterizavam a pesquisa. O método, antes vinculado a finalidades pragmáticas e morais, passou a assumir um estatuto epistêmico e técnico; a História escolar deixou de ser apenas repositória de exemplos edificantes para converter-se, progressivamente, em instrumento de formação racional e crítica.

Essa nova racionalidade historiográfica, contudo, não suprimiu as tensões herdadas das tradições anteriores. A História científica permaneceu marcada pela oscilação entre o desejo de alcançar a objetividade das ciências naturais e a consciência de que seu objeto, a ação humana no tempo, exige interpretação e atribuição de sentido. Tal tensão continuará presente nas diversas configurações da Didática da História, reconfigurando-se conforme os contextos pedagógicos, políticos e culturais.

Nos subitens seguintes, serão examinados mais detidamente três autores que simbolizam os eixos centrais desse processo de cientificização: Droysen, Ranke e Bernheim. Em Droysen (2009; 2015), o método emerge como problema filosófico e expressão da liberdade humana; em Ranke (2015), consolida-se como prática empírica de observação e crítica documental; em Bernheim (2015), transforma-se em sistema técnico e normativo, base para o ensino da pesquisa histórica. Em conjunto, essas formulações constituem o alicerce da racionalidade historiográfica moderna e o horizonte epistemológico a partir do qual se tornará possível pensar, mais adiante, o Método de Ensino da História como categoria epistemológica.

2.3.1 Droysen: o método e o sentido de fazer História

Entre os historiadores do século XIX, Johann Gustav Droysen (1808-1884) é aquele que mais profundamente transforma o problema do método em uma questão epistemológica e filosófica. Enquanto Leopold von Ranke (2015) havia conferido à História uma forma de investigação empírica e documental, Droysen (2009) desloca o centro da reflexão: o que está em jogo não é apenas *como* o historiador deve proceder, mas *o que significa conhecer historicamente*. Sua *Historik*, de 1857, é, por isso, uma obra de fundação, não apenas um manual de regras, mas um verdadeiro órgão da razão histórica, isto é, uma teoria do conhecimento aplicada à experiência humana no tempo.

Droysen (2009; 2015) compreende a História como parte das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), no interior da tradição historicista alemã do século XIX. O mundo histórico, afirma, é o mundo da liberdade, da vontade e da ação; por isso, não pode ser explicado pelos mesmos princípios que regem o mundo da natureza.

Enquanto as ciências naturais buscam explicar (*erklären*), identificando causas e leis universais, a História busca compreender (*verstehen*) os significados das ações humanas. Essa distinção marca a ruptura definitiva entre o idealismo histórico e o positivismo cientificista.

Como observa Walsh (1978, p. 42), “para Droysen, compreender é o único caminho possível para a inteligibilidade da experiência histórica, pois o que se busca conhecer não são fatos mudos, mas expressões da vontade humana”. A História,

portanto, é ciência porque possui um método racional e controlável, mas é também arte, porque depende da interpretação e da imaginação construtiva do historiador.

Droysen (2009) formula essa concepção em uma estrutura tripartida do método histórico, que ele chama de *Methodik*, composta pelas etapas de Heuristik (busca e coleta das fontes), Kritik (avaliação e validação das fontes) e Interpretation (compreensão e exposição dos significados). Essa tríade constitui o núcleo operativo da ciência histórica, e, como veremos, ela é também uma formulação que permite estabelecer aproximações posteriores com a Didática da História.

Na Heurística, o historiador inicia sua tarefa procurando os “materiais do trabalho histórico”. O passado, para Droysen (2009, p. 46), não existe em si mesmo, ele só sobrevive nos vestígios (*Überreste*), nos restos que o tempo preservou. Para ele, a História não trabalha com o passado em si, mas com “aquilo que ainda está disponível (vestígios) daqueles presentes [...], em parte [...] nos foi transmitido pela memória (nas fontes), e, em parte, são coisas nas quais as duas coisas se encontram e estão combinadas (monumentos)”.

A função da heurística é, portanto, reunir e selecionar esses vestígios, compreendidos em sentido amplo: documentos escritos, objetos, monumentos, normas jurídicas, obras de arte, mitos, costumes. Droysen (2009) antecipa aqui a ampliação moderna da noção de fonte histórica, que, mais tarde, será retomada por Marc Bloch (2001) e Jaques Le Goff (2013). A heurística exige o olhar atento e a sensibilidade do pesquisador, mas também disciplina e método: o historiador deve reunir tudo o que possa testemunhar as ações humanas.

A segunda etapa, a Crítica, consiste em examinar a autenticidade e a confiabilidade das fontes. Trata-se de depurar o material, analisando sua proveniência, suas condições de produção e sua intencionalidade. No §28 da *Historik*, Droysen (2009, p. 49) adverte que a crítica não busca o fato histórico em si, mas compreender o testemunho de uma vontade que nele se manifesta. A crítica é, assim, mais do que verificação externa: é também interpretação preliminar, pois toda análise da fonte supõe já um juízo de sentido. Nessa concepção, o documento deixa de ser evidência neutra para tornar-se testemunho, algo que fala, mas cuja voz deve ser traduzida.

A terceira etapa, a Interpretação, é o coração do método e, ao mesmo tempo, sua superação. É aqui que a História se distingue radicalmente das ciências naturais. Compreender o passado não é reconstruir um evento como ele realmente

aconteceu, mas torná-lo inteligível a partir da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. No §37, Droysen (2009, p. 54) afirma: “Compreender é o ato pelo qual o espírito reconhece no outro espírito algo de si mesmo”. Essa definição, de forte inspiração idealista, fundamenta o caráter dialógico da História: o historiador é um intérprete que busca, nos rastros deixados, a presença da humanidade que os produziu.

A interpretação, contudo, não se encerra na reflexão subjetiva. Ela exige uma forma de exposição racional e comunicável, que Droysen (2009, p. 78) chama de *Topik*. Nos §87–90, o autor explica que a *Topik* é o momento final do método, em que o conhecimento adquirido é apresentado sob forma narrativa e argumentativa. “A exposição”, escreve ele, “é o ato científico por excelência, pois é nela que o saber se faz público, verificável e compartilhável”. O historiador não é apenas um colecionador de fatos, mas um autor de sentido, cuja narrativa constitui o próprio ato científico. A História, assim, não termina com o método, ela culmina na narrativa.

Essa compreensão do processo histórico como sequência heurística - crítica - interpretativa - expositiva tem consequências profundas. Primeiro, ela redefine as categorias epistemológicas da História:

QUADRO 6 - CONCEPÇÃO METÓDICA DERIVADA DA PERSPECTIVA DROYSEANA

Concepção de método	O método deixa de ser técnica para tornar-se reflexão epistemológica: ele é o caminho pelo qual a História justifica sua cientificidade sem abdicar de sua dimensão hermenêutica.
Documento/fonte:	A fonte/documento deixa de ser dado e torna-se vestígio mediado, cujo valor depende da interpretação.
Temporalidade	A temporalidade deixa de ser linear e passa a ser relacional, porque o sentido do passado se constrói no presente da investigação.
Narrativa	A narrativa deixa de ser relato de fatos e passa a ser argumentação, o espaço em que o historiador demonstra a validade de sua compreensão.

FONTE: O autor (2025).

Por isso, Droysen (2009) insiste que o método histórico não é “manual de procedimentos”, mas expressão da consciência científica da História. No §16 da *Historik*, define-o como uma “enciclopédia das ciências históricas”, uma reflexão sistemática sobre as condições de possibilidade do conhecimento do passado. Sua preocupação, portanto, não é apenas descrever o que o historiador faz, mas

fundamentar o *porquê* de o fazer. A ciência da História precisa explicar, como ele diz, “suas metas, seus meios e seus fundamentos” (Droysen, 2009, p. 30). E acrescenta: “A necessidade de obter clareza a respeito de nossa ciência e sua tarefa, já terá sentido todo aquele que tem a incumbência de instruir os mais jovens sobre ela” (Droysen, 2009, p. 31).

Essas duas afirmações encerram o sentido pedagógico da *Historik*: a consciência epistemológica da História é também um problema didático. Todo aquele que ensina História precisa compreender as condições de validade e de sentido de seu próprio saber. É por isso que Droysen pode ser considerado o primeiro autor a sugerir uma homologia entre o método historiográfico e o Método de Ensino da História. Para ele, o ensino não é mera aplicação de resultados, mas um momento da própria experiência histórica, em que o passado se torna inteligível e formativo.

A influência dessa concepção será duradoura. Ao colocar a compreensão e a exposição no centro do método, Droysen prepara o terreno para as formulações contemporâneas da Didática da História. Autores como Rüsen (2015) reconhecem explicitamente essa herança ao afirmar que a aprendizagem histórica é, em última instância, um processo de orientação temporal: o aluno aprende a pensar historicamente quando se apropria das mesmas categorias que estruturam o conhecimento histórico: a fonte, a temporalidade e a narrativa.

Nesse sentido, o método de Droysen inaugura o segundo movimento identificado neste capítulo: o método epistemológico histórico (epistêmico-endógeno). Com ele, o ensino de História não é mais derivado de métodos externos (como a psicologia ou as ciências naturais), mas ancorado nas operações internas da própria ciência histórica. Ensinar História é introduzir o estudante na experiência de compreender o tempo humano, na análise crítica dos vestígios e na construção narrativa do sentido. É essa herança, de natureza idealista e hermenêutica, que permitirá à Didática da História contemporânea reivindicar sua base epistemológica própria e superar o tecnicismo das didáticas gerais.

2.3.2 Ranke: o método pragmático e o fazer História

Se Droysen formulou o método histórico como problema epistemológico e filosófico, Leopold von Ranke (1795-1886) foi o responsável por conferir-lhe a forma

empírica e pragmática que consolidou a História como ciência universitária. O nome de Ranke está associado ao ideal de objetividade e ao rigor da crítica documental, e sua influência ultrapassou os limites da Alemanha, irradiando-se para a França, a Inglaterra e a América Latina. Sua famosa máxima, “*wie es eigentlich gewesen*” (“como realmente aconteceu”), tornou-se o emblema da História científica do século XIX (Bourdé; Martin, 2012).

Ranke pertence à primeira geração de historiadores profissionais formados na reforma universitária alemã de Humboldt. Nessa tradição, a universidade deveria unir ensino e pesquisa, e a ciência deveria ser fruto da investigação empírica. A História, até então considerada arte literária ou instrumento moral, ganhou, com Ranke, o estatuto de disciplina científica, dotada de método próprio e de uma ética do trabalho intelectual.

O cerne de sua proposta encontra-se em dois princípios complementares: a crítica das fontes e a reconstituição fiel dos acontecimentos. Em sua *História dos povos latinos e germânicos* (1824), Ranke afirma que o dever do historiador é “mostrar o que realmente aconteceu”, libertando-se das filosofias e das moralizações. A verdade histórica, para ele, não é produto da especulação, mas da confrontação rigorosa das fontes. Assim, o método histórico torna-se essencialmente empírico e documental: recolher, comparar, verificar e narrar.

Em contraste com a concepção de Droysen (2009; 2015), para quem o conhecimento histórico é ato de compreensão, Ranke (2015) entende o método como observação disciplinada dos fatos. O historiador deve submeter-se à evidência do documento e eliminar o mais possível suas interpretações subjetivas. Em seu ensino na Universidade de Berlim, Ranke institui o seminário de fontes (espaço de leitura e crítica de documentos originais), que se tornará modelo internacional de formação de historiadores. Nesse contexto, o arquivo converte-se no “laboratório da História”.

No entanto, reduzir Ranke a um positivista seria uma simplificação. Como destaca Walsh (1978, p. 47), o objetivo rankeano não é a neutralidade absoluta, mas a fidelidade ao real histórico. O historiador deve esforçar-se por reconstruir o passado segundo as evidências, mas consciente de que toda reconstrução envolve seleção e interpretação. O ideal de objetividade, em Ranke (2015), não exclui o juízo, mas o subordina ao exame crítico das fontes. Na tradição rankeana, o passado deve ser analisado segundo suas próprias condições históricas, evitando-

se a projeção de categorias e valores do presente sobre os acontecimentos pretéritos. Trata-se menos de uma objetividade matemática do que de uma exigência ética: um dever de justiça em relação ao passado.

Essa ética da fidelidade funda uma concepção específica de documento/fonte. Diferentemente de Droysen (2009; 2015), para quem a fonte é testemunho mediado, Ranke (2015) a toma como testemunha autêntica que permite o acesso direto ao acontecido. A tarefa do historiador é discernir entre fontes verdadeiras e falsas, eliminando as impurezas do tempo e da subjetividade. O documento é o eixo do método; o historiador, seu intérprete disciplinado.

Daqui deriva também sua visão de temporalidade. O tempo histórico é linear e cumulativo: cada época possui sua própria individualidade, mas todas se encadeiam numa sucessão contínua que revela a Providência divina na história dos povos. O papel do historiador é registrar essa continuidade, descrevendo as transformações da humanidade no decurso do tempo. É uma temporalidade pragmática e factual, marcada pela busca de causas próximas e pela ordenação cronológica dos eventos.

A narrativa rankeana, por sua vez, reflete o mesmo ideal de ordem. A exposição deve ser clara, coerente e objetiva, guiada pela sequência dos acontecimentos e sustentada por provas documentais. A História, nesse modelo, é uma narrativa pragmática, cujo valor está na reconstituição precisa dos fatos e na transparência do relato. Como observa Carr (1982, p. 16), Ranke não concebe a História como ficção, mas como relato verdadeiro: “para ele, os fatos falam por si mesmos, e a tarefa do historiador é deixá-los falar”.

QUADRO 7 - CONCEPÇÃO METÓDICA DERIVADA DA PERSPECTIVA RANKEANA

Concepção de método	O método é concebido como procedimento crítico de investigação empírica, orientado pela análise rigorosa das fontes, visando fundamentar a cientificidade da História.
Documento/fonte:	A fonte/documento é tomada como vestígio privilegiado do passado, cujo exame crítico (crítica externa e interna) permite aproximar-se da realidade histórica.
Temporalidade	A temporalidade é compreendida como singular e contextual: cada época deve ser entendida em sua própria historicidade, evitando projeções anacrônicas.
Narrativa	A narrativa histórica é exposição fundamentada nos documentos, buscando apresentar os acontecimentos com fidelidade às evidências disponíveis.

FONTE: O autor (2025).

Essa concepção deu à História um estatuto científico inédito. Ao contrário de Droysen (2009; 2015), que via na compreensão o fundamento da cientificidade, Ranke (2015), localiza-a no rigor do método: a História é ciência porque aplica um procedimento verificável e comunicável. A crítica externa e interna das fontes, a ordenação cronológica e a exposição imparcial tornam-se os pilares de uma metodologia que será consagrada pelos manuais de Langlois e Seignobos⁷ no final do século XIX.

Do ponto de vista epistemológico, Ranke (2015) representa o terceiro movimento na trajetória delineada neste capítulo: o método como derivação historiográfica. O ensino de História, influenciado por sua autoridade, passou a tomar o historiador como modelo e a reproduzir suas operações no espaço escolar. O professor torna-se o “mediador da verdade documental”, e o aluno, o destinatário da prova. O método historiográfico (heurística, crítica e narrativa factual) é transposto quase literalmente para o método de ensino, criando uma homologia formal, mas ainda exógena à epistemologia do aprendizado.

Essa transposição repercutirá fortemente nas primeiras reformas do ensino histórico, inclusive no Brasil. O ideal rankeano de objetividade e a confiança na prova documental moldarão o currículo das Escolas Normais, as diretrizes da Reforma Francisco Campos (1931) e a concepção de História como disciplina de verificação factual. A narrativa linear e o estudo das fontes oficiais consolidarão o modelo que Schmidt (2017b) denomina de “código disciplinar da História escolar”, estruturado sobre os pilares da prova, da cronologia e da autoridade.

Se em Droysen (2009) o método histórico se constitui prioritariamente como reflexão epistemológica, derivado da própria estrutura do conhecimento histórico, em Ranke (2015) ele assume um caráter predominantemente empírico-documental, fundado na observação e na documentação. Ambos, contudo, partilham o mesmo horizonte de afirmação científica da História e, em conjunto, definem os dois polos

⁷ Charles-Victor Langlois (1863–1929) e Charles Seignobos (1854–1942) foram historiadores franceses que, ao final do século XIX, sistematizaram o método histórico na obra *Introduction aux études historiques* (1898). Professores da Sorbonne e representantes do que ficou conhecido como “Escola Metódica” francesa, buscaram conferir à História o estatuto de ciência objetiva, baseada na crítica documental e na separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Segundo Bourdê e Martins (2012, p. 109), os referidos historiadores metódicos “recusam qualquer referência à ‘filosofia positiva’ e defendem um empirismo rigoroso [...] os adeptos da escola metódica não tiram a inspiração do francês Auguste Comte, mas do alemão Leopold Von Ranke”.

do debate que marcará o século XIX: a História como ciência da compreensão e a História como ciência da verificação.

Esse dualismo encontrará sua síntese na obra de Ernst Bernheim (2015), que sistematizará o método histórico, conciliando o empirismo de Ranke (2015) e a reflexão teórica de Droysen (2009). É a esse esforço de sistematização que dedico a próxima seção.

2.3.3 Bernheim: método, metodologia e metódica

Se Droysen (2009; 2015) representou a fundamentação filosófica da ciência histórica e Ranke (2015) a sua legitimação empírica, Ernst Bernheim (1850–1942) foi o responsável por conferir-lhe uma forma sistemática e pedagógica. Sua obra *Lehrbuch der Historischen Methode* (1889), traduzida e reeditada muitas vezes ao longo do século XX, tornou-se o principal manual de formação de historiadores na Alemanha e em diversos outros países. Com Bernheim (2015), o método histórico se converte em um sistema de regras transmissíveis, aptas tanto à pesquisa quanto ao ensino.

A importância do *Lehrbuch* reside em sua tentativa de unificar as práticas historiográficas dispersas e traduzi-las em um corpo coerente de conceitos e procedimentos. Bernheim (2015) não cria um novo método; ele sistematiza e didatiza os fundamentos já estabelecidos por Droysen (2015) e Ranke (2015), distinguindo, com precisão terminológica inédita, três níveis de reflexão sobre o fazer histórico: metodologia, método e metódica.

QUADRO 8 – NÍVEIS DE REFLEXÃO SOBRE O FAZER HISTÓRICO EM BERNHEIM E SUA HOMOLOGIA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

NÍVEL	DEFINIÇÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA	HOMOLOGIA NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA
Metodologia	Teoria geral do método. Nível reflexivo que investiga os fundamentos e a legitimidade do conhecimento histórico. Não pergunta “como proceder”, mas “por que proceder dessa maneira”. Corresponde à filosofia do método, ao plano da fundamentação epistemológica do fazer histórico.	Corresponde à reflexão sobre os fundamentos do ensino da História: por que ensinar História? Com que concepção de conhecimento histórico? Define a orientação epistemológica do currículo e da prática docente.
Método	Caminho concreto da pesquisa. Aplicação dos princípios da metodologia ao estudo de um objeto específico. Organiza etapas, fontes e critérios de análise. Responde à questão: “como chegar ao conhecimento	Corresponde à organização do ensino: seleção de conteúdos, definição de problemas históricos, escolha de fontes, estratégias de investigação em sala. Estrutura o

	histórico válido?”.	percurso formativo do estudante.
Metódica (Methodik)	Conjunto das operações práticas e técnicas do ofício: coleta, crítica, comparação e exposição dos dados. É o nível operacional, diretamente ensinável.	Corresponde às estratégias didáticas concretas: análise de documentos em sala, atividades comparativas, produção de narrativas, exercícios de crítica de fontes. É o plano das técnicas pedagógicas do ensino de História.

FONTE: O autor (2025), a partir de Bernheim (2015).

Essas três instâncias (metodologia, método e metódica), formam uma hierarquia conceitual que estrutura todo o trabalho do historiador e, homologamente, a do professor de história. Como explica Bernheim (2015, p. 52), “a metodologia fornece o fundamento teórico, o método indica o caminho e a metódica determina as operações”. Ao sistematizar essa tríade, ele transforma a reflexão epistemológica da História em disciplina de formação, isto é, em objeto de ensino universitário.

No plano prático, Bernheim (2025) organiza o método histórico em três etapas sucessivas, herdadas de Droysen (2009; 2015), mas agora apresentadas em forma de manual: heurística, crítica e interpretação, às quais acrescenta a exposição (*Darstellung*).

- 1) A heurística é o processo de localização e reunião das fontes. O historiador deve aprender a buscar, classificar e hierarquizar os documentos de acordo com sua origem, autenticidade e relevância.
- 2) A crítica divide-se em externa e interna. A crítica externa verifica a autenticidade, a data e a integridade do documento; a interna avalia o conteúdo, as intenções e a credibilidade do autor.
- 3) A interpretação consiste em compreender o significado do material analisado e inseri-lo em um contexto mais amplo de relações históricas.
- 4) Por fim, a exposição é o momento de comunicar o resultado, obedecendo à clareza, à coerência e à fidelidade às fontes.

Essa sequência, heurística, crítica, interpretação e exposição, define o que Bernheim (2015) chama de “ciclo da investigação histórica”. A História, assim, adquire um caráter processual e verificável, com início, meio e fim bem delimitados. O método deixa de ser apenas um hábito da prática e torna-se saber formalizado, transmissível em sala de aula.

Como observa Artur Assis (2015, p. 48), “com Bernheim, o método histórico alcança sua maturidade sistemática: a prática do historiador torna-se programa de

ensino, e a ciência histórica transforma-se em disciplina formadora”. De fato, o *Lehrbuch* foi usado por décadas como base dos currículos de História nas universidades alemãs, influenciando também as escolas normais que formavam professores para o ensino secundário.

A contribuição de Bernheim (2015), portanto, é dupla: ele consolida o método científico da História e institucionaliza sua didática. Ao distinguir a metódica como conjunto de procedimentos aplicáveis, ele cria a ponte entre o conhecimento científico e o ensino. O mesmo modelo de racionalidade que organiza a pesquisa passa a organizar a instrução, e é justamente essa homologia estrutural que sustentará a didática histórica do século XX.

Do ponto de vista das categorias epistemológicas analisadas neste trabalho, o sistema de Bernheim apresenta implicações claras: 1) A concepção de método é cientificista e normativa: conhecer historicamente é aplicar regras objetivas de pesquisa. 2) A fonte/documento é concebida como prova empírica, cuja autenticidade e fidedignidade podem ser testadas pela crítica. 3) A temporalidade é linear e cumulativa, pois o conhecimento histórico avança pela acumulação de resultados verificáveis. 4) A narrativa é expositiva e demonstrativa, destinada a comunicar os achados de modo lógico e objetivo.

Esse modelo, que se difundirá pela Europa e pela América Latina, consolidará a figura do historiador como técnico da verdade documental, e a do professor de História como transmissor da verdade científica. O ensino de História passará, assim, a reproduzir a metódica universitária, privilegiando o estudo de documentos oficiais, a cronologia e a objetividade narrativa.

No Brasil, os efeitos dessa tradição serão duradouros. O prestígio da “História metódica” se refletirá nas primeiras reformas do ensino, sobretudo na Reforma Francisco Campos (1931), que incorporaram o ideal de rigor documental e a ênfase na memorização de fatos verificados. O método científico da História, sistematizado por Bernheim (2015), transformou-se, assim, em método de ensino, guiando o que Schmidt (2017) denomina “código disciplinar”, um conjunto de prescrições que definem o que se deve ensinar, como se deve ensinar e o que conta como saber histórico escolar.

Com Bernheim (2015), portanto, o processo de cientificização da História adquire uma configuração particularmente sistemática. O método, que em Droysen (2009) era reflexão filosófica e em Ranke (2015) prática empírica, torna-se agora

instrumento técnico e pedagógico. A ciência histórica ganha um manual e o ensino de História, um modelo. É a partir dessa matriz que se estruturará, no século XX, a herança metódica que a Didática da História contemporânea procurará compreender, reinterpretar e, em parte, superar.

2.3.4 As categorias epistemológicas: documento, temporalidade, narrativa e a homologia entre ciência histórica e ensino da História

Com a consolidação do método histórico no século XIX, a História constituiu o seu próprio sistema de categorias epistemológicas, responsáveis por estruturar tanto a produção do conhecimento quanto a sua transmissão pedagógica. Entre essas categorias, três se afirmam como centrais e duradouras na racionalidade histórica moderna: o documento/fonte, a temporalidade e a narrativa.

Essas categorias não operam de modo isolado. Elas formam uma estrutura relacional, na qual o documento fornece o vestígio empírico, a temporalidade organiza a experiência histórica e a narrativa realiza a síntese interpretativa e expositiva do conhecimento produzido. É essa articulação que sustenta a homologia estrutural⁸ entre o método historiográfico e o Método de Ensino da História, pois define simultaneamente o modo de investigar, compreender e comunicar o passado.

A transposição dessas categorias da historiografia para a escola ocorreu por meio de manuais, reformas curriculares e práticas docentes. O documento tornou-se fonte didática; a temporalidade, princípio de organização curricular; e a narrativa, forma de comunicação e construção do saber histórico. Essa passagem não eliminou o caráter epistemológico dessas categorias, mas as traduziu em linguagem pedagógica.

⁸ Ao mobilizar a noção de homologia estrutural, o que está em jogo não é apenas a constatação de equivalências formais entre esferas distintas, mas a possibilidade de apreender relações estruturais entre princípios organizadores de campos relativamente autônomos. Em Bourdieu (2004), a homologia estrutural emerge da lógica relacional dos campos, nos quais posições, disputas e critérios de legitimação podem apresentar correspondências funcionais sem implicar identidade ou determinação direta. Assim, a análise homológica não busca similitudes empíricas imediatas, mas convergências na forma de organização e na racionalidade interna das estruturas consideradas. No horizonte desta investigação, tal perspectiva permite examinar se e em que medida os princípios constitutivos da produção do conhecimento histórico encontram correspondência na organização do Método de Ensino da História, abrindo caminho para uma leitura estrutural das mediações entre ciência histórica e ensino escolar.

É essa homologia estrutural que explica a persistência, na cultura escolar, de elementos rankeanos, droysenianos e bernheimianos. O ensino de História continua a oscilar entre prova documental, organização temporal e construção narrativa. Como observa Walsh (1978, p. 55), “o método histórico não é apenas um conjunto de regras, mas uma forma de ver o mundo”. Ensinar História é, portanto, introduzir o estudante nessa forma histórica de compreensão da realidade.

2.3.5 A diferença entre Historicismo e Positivismo

A cientificização da História no século XIX produziu não uma uniformidade metodológica, mas uma tensão permanente entre duas tradições epistemológicas: o historicismo e o positivismo. Ambas reivindicavam o título de ciência, mas partiam de concepções radicalmente distintas de racionalidade, de verdade e de objeto. Essa tensão não foi apenas teórica; ela repercutiu profundamente no modo como o conhecimento histórico seria transmitido nas escolas, configurando dois paradigmas distintos de ensino: um voltado à verificação factual e outro à compreensão de sentido.

O historicismo, como observa Martins (2015, p. 22), “é a expressão da consciência histórica moderna, isto é, da percepção de que todo conhecimento do passado é mediado pela experiência do tempo e pelo horizonte do sujeito que conhece”. Para os autores vinculados à tradição historicista, a História é uma ciência do espírito (*Geisteswissenschaft*), cujo objeto não são os fatos em si, mas as ações humanas dotadas de significado. Seu método é hermenêutico e compreensivo: busca captar as intenções e os valores que orientam os agentes históricos, reconstruindo o sentido de suas ações no contexto em que ocorreram. O historiador é, antes de tudo, um intérprete.

O positivismo, ao contrário, define a ciência pelo seu poder de explicação causal e de generalização. Inspirado em Auguste Comte e em John Stuart Mill, o positivismo vê a História como parte da grande unidade das ciências, subordinada ao mesmo modelo epistemológico das ciências naturais. O conhecimento histórico, nesse horizonte, deve identificar leis de sucessão e de causalidade, a fim de estabelecer regularidades no desenvolvimento das sociedades. O historiador, aqui, é um observador que registra e ordena os fatos, evitando juízos de valor.

Como lembra Walsh (1978, p. 49), “a diferença entre o positivista e o historicista não é de método no sentido estrito, mas de propósito: um busca a explicação pela causa, o outro a compreensão pelo sentido”. Essa distinção traduz duas visões de mundo: o positivismo busca o universal, o permanente e o previsível; o historicismo, o singular, o contingente e o compreensível. No primeiro, o tempo é linear e cumulativo; no segundo, é relacional e interpretativo.

É importante ressaltar, contudo, que a distinção entre positivismo e historicismo não deve ser compreendida como uma oposição hierárquica entre uma tradição “equivocada” e outra “correta”. Ambas desempenharam papéis fundamentais e complementares na constituição da ciência histórica moderna. O positivismo contribuiu decisivamente para a consolidação do rigor empírico, dos critérios de verificação e dos procedimentos sistemáticos de crítica documental, sem os quais a História dificilmente teria alcançado reconhecimento científico. O historicismo, por sua vez, enfatizou a especificidade do conhecimento histórico, a centralidade da temporalidade e a compreensão de sentido como dimensões próprias da experiência humana no tempo. A ciência histórica constituiu-se, assim, não pela superação de uma tradição pela outra, mas pela tensão produtiva entre explicação e compreensão, verificação e sentido.

Do ponto de vista da didática, essas concepções geraram efeitos duradouros. O positivismo inspirou um ensino de História factual e cumulativo, centrado na memorização de eventos e na exposição cronológica dos conteúdos — um modelo que marcou o currículo escolar desde o final do século XIX até meados do século XX. O historicismo, por sua vez, influenciou uma didática compreensiva e formativa, preocupada com a reconstrução de significados e com a formação do juízo histórico. Essa clivagem atravessa o desenvolvimento da disciplina, explicando a coexistência, até hoje, de práticas de ensino ancoradas em paradigmas epistemológicos distintos.

Em termos epistemológicos, pode-se sintetizar as diferenças entre historicismo e positivismo no quadro a seguir:

QUADRO 9 – SÍNTESE DAS DIFERENÇAS ENTRE HISTORICISMO E POSITIVISMO

ASPECTO	HISTORICISMO	POSITIVISMO
Ênfase epistemológica	Compreensão do sentido histórico (Verstehen)	Explicação causal e verificação empírica (Erklären)
Concepção de ciência	Ciência do espírito, voltada à singularidade da ação humana	Ciência empírica, orientada por regularidades e critérios de prova
Método	Hermenêutico e interpretativo	Empírico, crítico e verificativo

Documento / fonte	Vestígio mediado, interpretado no contexto da ação humana	Documento como prova empírica e evidência factual
Temporalidade	Relacional, reflexiva e aberta à interpretação	Linear, cumulativa e cronológica
Narrativa	Configuração interpretativa do sentido histórico; mediação entre passado e presente	Exposição factual ordenada; relato objetivo dos acontecimentos
Contribuição para o ensino	Formação do juízo histórico e da consciência temporal	Rigor factual, cronologia e disciplina do conhecimento
Limites quando isolado	Risco de subjetivismo interpretativo	Risco de reducionismo factual
Papel na ciência histórica	Fundamenta o sentido e a compreensão histórica	Garante o rigor metodológico e a verificabilidade

FONTE: O autor (2025).

Esse quadro resume uma das clivagens mais importantes da modernidade: a que separa as ciências da explicação das ciências da compreensão. No campo da História, essa diferença não significou oposição absoluta, mas uma tensão criadora. A cientificidade histórica construiu-se na oscilação entre essas duas racionalidades, a empírica e a hermenêutica, e o ensino de História herdou ambas.

Como apontam Bourdieu e Martin (2012, p. 47), a História moderna “se constituiu como ciência pela fusão de dois impulsos contraditórios: o desejo de universalidade e a consciência da singularidade”. Essa fusão explica por que, na prática escolar, convivem a exigência de rigor factual e a necessidade de reflexão sobre o sentido dos acontecimentos. O professor de História, mesmo sem o saber, atua sempre entre esses dois polos: o da prova e o da interpretação, o da cronologia e o da experiência.

O debate entre historicismo e positivismo encerra, assim, um dilema que a Didática da História herdará: como ensinar a compreender sem perder o rigor, e como ensinar a verificar sem perder o sentido. A resposta a essa questão, ainda em aberto, será buscada nas correntes historiográficas do século XX, particularmente na Escola dos Annales e na historiografia contemporânea, que procurarão integrar explicação e compreensão em novas formas de racionalidade histórica. É essa trajetória de reinterpretações e reelaborações que examinarei na próxima seção, dedicada às contribuições da historiografia para a constituição do código disciplinar da História no Brasil.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA QUE INFLUENCIARAM A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA NO BRASIL

A consolidação da História como ciência no século XIX, e suas sucessivas reinterpretações no século XX, exerceram influência decisiva na formação do que Schmidt (2017b) denomina de “código disciplinar da História”, o conjunto de prescrições epistemológicas, metodológicas e pedagógicas que regulam o modo como a História é ensinada e compreendida nas escolas. Esse código não surgiu de modo autóctone no Brasil; ele resultou da transposição de modelos historiográficos europeus, apropriados e reinterpretados nas políticas educacionais, nas reformas curriculares e na cultura escolar.

A trajetória que delineio a seguir evidencia três momentos fundamentais: 1) a consolidação do modelo metódico no século XIX; 2) a ruptura proposta pela Escola dos Annales no século XX; e 3) as reformulações contemporâneas da historiografia hermenêutica e reconstrutiva, com Rüsen e Ricoeur, que reacendem o debate sobre o sentido e a função formativa da História.

2.4.1 Os Metódicos (século XIX)

Na segunda metade do século XIX, a influência de Ranke (2015) e Bernheim (2015) se irradiou para a França, onde foi reinterpretada por autores como Gabriel Monod, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. Esses historiadores fundaram a chamada Escola Metódica (*École Méthodique*), cujo objetivo era institucionalizar a História como ciência acadêmica e escolar. A publicação da obra *Introduction aux Études Historiques* (1898), de Langlois e Seignobos, consolidou esse programa metodológico.

A célebre frase dos autores, “*A História se faz com documentos*”, tornou-se o emblema de uma concepção positivista e empirista da ciência histórica. O historiador, segundo eles, deve buscar a verdade nos documentos autênticos, submetendo-os a crítica rigorosa e evitando hipóteses filosóficas. A História seria uma “ciência da observação”, e sua tarefa, “mostrar os fatos tal como foram” (Langlois; Seignobos, 2023, p. 45).

Esse modelo reafirmava os princípios rankeanos: a objetividade, a crítica documental e a cronologia. No entanto, como observa Bourde e Martin (2012, p. 73), a Escola Metódica transformou o método em dogma de ensino, produzindo uma “pedagogia do documento” em que a prova substituiu a reflexão e a narrativa tornou-

se simples exposição de resultados. O documento assumiu um valor quase sagrado: a verdade histórica estava onde estivesse o registro autêntico.

Essa concepção repercutiu profundamente na escola. O ensino de História passou a ser visto como transmissão fiel do saber erudito, e o professor, como mediador entre o arquivo e o aluno. As aulas organizavam-se em torno de cronologias, fatos políticos e heróis nacionais. O aluno deveria memorizar os acontecimentos e reproduzir a narrativa consagrada. A História escolar, nesse modelo, era científica em aparência, mas expositiva e repetitiva em essência.

No Brasil, esse paradigma chegou pelas reformas educacionais da década de 1930. A Reforma Francisco Campos (1931), ao organizar o ensino secundário, estabeleceu a História como disciplina central para a formação moral e cívica, vinculando-a à “educação patriótica”. Assim, o modelo metódico europeu foi nacionalizado como modelo de ensino: a História escolar tornou-se o prolongamento da História científica, mas sem sua crítica epistemológica.

2.4.2 A Escola dos Annales (século XX)

O século XX presenciou a primeira grande ruptura com o paradigma metódico. Em 1929, Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, inaugurando uma nova forma de pensar e fazer História. Essa escola, que depois seria continuada por Fernand Braudel, revolucionou a disciplina ao questionar a primazia do acontecimento e ao propor uma abordagem interdisciplinar da experiência humana.

Contra a máxima de Langlois e Seignobos, Bloch (2001, p. 54) afirmava: “A História se faz com tudo o que pertence ao homem, tudo o que depende dele, tudo o que o expressa”. O documento deixa de ser prova e passa a ser vestígio: um traço de vida que deve ser interrogado pelo historiador. Essa mudança desloca o foco da verificação para a interpretação. A tarefa do historiador não é reproduzir o passado, mas compreendê-lo em toda a complexidade de suas estruturas e permanências.

A Escola dos Annales introduziu também uma nova concepção de temporalidade. Braudel (1990) propôs distinguir entre o tempo curto dos acontecimentos, o tempo médio das conjunturas e o tempo longo das estruturas, conferindo à História uma dimensão multiescalar. O passado não é mais sucessão de fatos, mas um sistema de durações sobrepostas. Essa multiplicidade temporal

tornou-se, mais tarde, fundamento da reflexão sobre o ensino de História, pois exige do aluno uma visão articulada entre o efêmero e o estrutural, entre o cotidiano e o global.

Do ponto de vista da narrativa, os *Annales* substituem o relato factual pela explicação estrutural. O historiador é agora analista de processos sociais, e sua escrita é analítica e argumentativa. A História deixa de ser “ciência dos fatos” para tornar-se “ciência dos problemas”. O método passa a ser interdisciplinar, dialogando com a geografia, a sociologia e a economia.

No campo educativo, essa revolução historiográfica teve efeitos gradativos. As reformas curriculares do pós-guerra e, no Brasil, as dos anos 1970 e 1990 (PCNs), incorporaram a ideia de que o ensino de História deve promover a compreensão dos contextos e não apenas a memorização dos eventos. A influência dos *Annales* está presente, sobretudo, na valorização dos aspectos sociais e culturais, na ampliação do conceito de fonte e na preocupação em situar o aluno como sujeito histórico.

Como destaca Peter Burke (1991, p. 63), “a maior contribuição dos *Annales* foi redefinir o campo da História, ampliando seus objetos e libertando-a da prisão dos acontecimentos”. Essa redefinição também libertou o ensino da História da cronologia rígida e do exclusivismo político, permitindo que a sala de aula se tornasse espaço de reflexão crítica sobre as múltiplas dimensões da experiência humana.

2.4.3 Historiografia contemporânea e a reconfiguração do método histórico

A historiografia contemporânea, marcada pela chamada virada hermenêutica e pela centralidade da narrativa, recolocou no centro do debate histórico as relações entre epistemologia, linguagem, tempo e formação humana. Diferentemente do paradigma metódico do século XIX e da inflexão estrutural do século XX, as abordagens contemporâneas não se limitam a redefinir procedimentos de pesquisa, mas interrogam as condições de possibilidade do conhecimento histórico e sua função orientadora na vida prática.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Paul Ricoeur (2007) e Jörn Rüsen (2015). Embora frequentemente aproximados no debate historiográfico, seus aportes situam-se em planos distintos, ainda que complementares: Ricoeur opera no

nível filosófico-hermenêutico, enquanto Rüsen desenvolve uma teoria da História com implicações diretas para a Didática da História e para a aprendizagem histórica. A distinção desses planos é fundamental para a precisão conceitual desta tese.

2.4.3.1 Paul Ricoeur: narrativa e tempo como problema filosófico-hermenêutico

Paul Ricoeur (2007), em *Tempo e Narrativa*, não elabora uma teoria didática da História, tampouco uma metodologia historiográfica no sentido estrito. Sua contribuição situa-se no plano da filosofia hermenêutica, ao investigar de que modo a narrativa opera como mediação entre a experiência humana e o tempo.

Para Ricoeur (2007), o tempo só se torna inteligível quando narrado. A narrativa histórica não é simples reprodução do passado, mas uma operação simbólica que articula acontecimentos dispersos em uma totalidade dotada de sentido. A História e a literatura, embora distintas quanto à pretensão de verdade, partilham essa mesma estrutura narrativa, responsável por transformar o vivido em compreendido. Como afirma o autor, a narrativa exerce uma função de “configuração do tempo”, permitindo que a experiência temporal seja organizada, interpretada e comunicável.

Essa concepção devolve à escrita da História seu caráter reflexivo, sem dissolver sua referência ao real. A narrativa histórica permanece ancorada nos vestígios do passado, mas sua inteligibilidade resulta de um trabalho interpretativo que articula explicação e compreensão. O tempo histórico, nessa perspectiva, não é apenas cronologia, mas experiência humana mediada simbolicamente.

Para os propósitos desta tese, Ricoeur (2007) fornece um fundamento filosófico indispensável para compreender a narrativa como categoria epistemológica da História. No entanto, é preciso sublinhar que sua reflexão não se dirige diretamente ao ensino, nem formula uma teoria da aprendizagem histórica. Sua contribuição é anterior e mais ampla: ela estabelece as condições hermenêuticas pelas quais a História pode ser compreendida como prática narrativa significativa.

2.4.3.2 Jörn Rüsen: consciência histórica, narrativa e aprendizagem

Jörn Rüsen (2015), por sua vez, opera em outro plano. Seu trabalho retoma criticamente a tradição historicista, especialmente Droysen (2009; 2015), e

desenvolve uma teoria da História orientada pela noção de consciência histórica. Para Rüsen (2015), o conhecimento histórico não se reduz à produção acadêmica, mas constitui uma prática cultural de orientação temporal, por meio da qual indivíduos e sociedades atribuem sentido à experiência do tempo.

Aprender História, nessa perspectiva, significa aprender a organizar temporalmente a experiência humana, articulando passado, presente e futuro. O conhecimento histórico é, assim, formativo: ele orienta a ação, fundamenta identidades e permite a reflexão crítica sobre o presente. A narrativa assume papel central nesse processo, pois é por meio dela que o tempo se torna inteligível e comunicável.

Rüsen (2011; 2015) distingue quatro tipos de narrativa histórica, tradicional, exemplar, crítica e genética, que correspondem a diferentes formas de consciência histórica. Essa tipologia não é apenas descritiva, mas normativa e didática: ela oferece instrumentos para compreender como os sujeitos aprendem História e como constroem significados a partir do passado.

Diferentemente de Ricoeur (2007), Rüsen (2015) articula explicitamente teoria da História, metodologia e Didática da História. Sua reflexão não se limita ao plano filosófico, mas se estende à aprendizagem histórica, entendida como apropriação formativa das categorias epistemológicas da ciência histórica. A narrativa, aqui, não é apenas forma de exposição, mas estrutura cognitiva de orientação temporal.

É nesse sentido que Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2015, 2022) se insere diretamente na tradição da Educação Histórica e constitui uma referência central para esta tese. Pois, como veremos no próximo capítulo, será a partir do estudo de sua matriz do pensamento histórico e da didática da história, especialmente, na sua reflexão sobre o método histórico epistemológico (Rüsen, 2007a), é que podemos iniciar nossa investigação percebendo a possível conexão homológica entre o método historiográfico e o Método de Ensino da História.

2.5 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

A partir das contribuições de Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2011, 2015, 2022), autores como Schmidt (2020) desenvolvem uma concepção de Didática da História como campo de mediação epistemológica entre a ciência histórica e a prática escolar. A Didática não é entendida como aplicação de técnicas pedagógicas gerais,

mas como reelaboração, no contexto da aprendizagem, das categorias epistemológicas da História.

Nessa perspectiva, categorias como documento/fonte, temporalidade e narrativa não são apenas objetos de ensino, mas operações cognitivas que estruturam o pensamento histórico dos estudantes. Ensinar História é promover experiências de orientação temporal, análise crítica de vestígios e construção narrativa de sentido.

No contexto brasileiro, essas formulações sustentaram a crítica ao ensino factual e transmissivo e influenciaram documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Embora de forma desigual e, por vezes, fragmentária, esses documentos incorporam a ideia de que o ensino de História deve desenvolver a capacidade de analisar experiências temporais e produzir interpretações historicamente fundamentadas.

Dessa forma, a historiografia contemporânea não apenas reformula o método histórico, mas redefine o próprio sentido do ensino da História, concebido como prática formativa ancorada na epistemologia da ciência histórica.

QUADRO 10 – COMPARATIVO DAS CONTRIBUIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ANALISADAS PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Perspectivas historiográficas	Concepção de Método	Documento/Fonte	Temporalidade	Narrativa	Implicações para o Ensino
Metódicos (séc. XIX)	Empírico e crítico; busca de objetividade	Prova e autenticidade documental	Linear e factual	Relato descritivo e neutro	Ensino factual, cronológico e verificativo
Annales (séc. XX)	Interdisciplinar e estrutural; explicação social	Ampliada: todo vestígio humano é fonte	Múltiplas durações (curta, média, longa)	Estrutural e explicativa	Ensino contextual e problematizador
Contemporânea (séc. XXI)	Hermenêutico-reconstrutiva; formativa	Documento como mediação de sentido	Temporalidade existencial e reflexiva	Narrativa significativa e formativa	Ensino voltado à consciência histórica e à formação de sentido

FONTE: O autor (2025).

A influência dessas três tradições - metódica, estrutural e hermenêutica - pode ser observada na formação do código disciplinar da História escolar brasileira. Segundo Schmidt (2017b, p. 23), “a cultura escolar da História no Brasil foi constituída por uma hibridização de modelos, em que o positivismo da verificação convive com o humanismo da compreensão”. As reformas educacionais de 1931 e

1932 incorporaram o ideal metódico; os programas das décadas de 1970 e 1980 introduziram a preocupação estrutural dos Annales; e, mais recentemente, a BNCC (2017) evidencia a incorporação de categorias vinculadas à formação da consciência histórica, como narrativa, temporalidade e análise de fontes, ainda que articuladas a uma matriz curricular orientada por competências.

Esse percurso revela uma linha de continuidade: a didática da História no Brasil sempre dialogou com a epistemologia da ciência histórica, ora de modo exógeno, ora de modo endógeno. A cada novo paradigma historiográfico, o ensino de História reformulou suas práticas e seus objetivos. Do empirismo documental à narrativa significativa, a disciplina escolar espelhou as mutações do pensamento histórico.

A reconstituição dessas influências confirma a hipótese central deste capítulo: o Método de Ensino da História é inseparável da transformação epistemológica da própria História. A homologia entre método historiográfico e método de ensino não é apenas formal, mas estrutural: ambos operam segundo as mesmas categorias de racionalidade - o documento, o tempo e a narrativa -, e ambos buscam, em última instância, tornar o passado compreensível para o presente.

O percurso reconstruído neste capítulo permite compreender que o Método de Ensino da História não nasceu como técnica pedagógica isolada, mas como derivação histórica da racionalidade científica moderna e, posteriormente, como expressão da epistemologia da ciência histórica. Desde o Humanismo e a sistematização do método em Comenius, passando pela metódica pedagógica de Herbart, até a cientificização promovida por Ranke (2015), Droysen (2009) e Bernheim (2015), o conceito de método atravessou diferentes regimes de sentido: do pragmático e moral ao epistemológico e hermenêutico.

No século XVII, o método representava o caminho seguro do conhecimento e da instrução, uma ferramenta para organizar a razão e a aprendizagem. Comenius formulou a Didática Magna como ciência da instrução universal, mas sua noção de História ainda se mantinha dentro da esfera moral e exemplar. Herbart, no início do século XIX, transformou o ensino em processo metódico e formal, ancorado em etapas psicológicas e morais, conferindo à didática uma estrutura racional, mas ainda alheia à epistemologia da História.

Com o historicismo alemão, a noção de método deslocou-se do campo da pedagogia para o da ciência. Em Ranke (2015), o método tornou-se empírico e

documental; em Droysen (2009), converteu-se em reflexão filosófica sobre a compreensão e o sentido da ação humana; em Bernheim, sistematizou-se como corpo de regras transmissíveis, integrando teoria, prática e ensino. O resultado foi a consolidação de uma homologia entre o método historiográfico e o método de ensino: ambos baseados na crítica das fontes, na ordenação temporal e na exposição narrativa, ambos orientados pela busca de inteligibilidade do passado.

Essa homologia, no entanto, assumiu configurações distintas ao longo do tempo. Em sua forma exógena, o Método de Ensino da História reproduziu os procedimentos da pesquisa erudita - a prova, a cronologia e a narrativa factual -, como se o aprendizado fosse mera aplicação do saber científico. Em sua forma endógena, a didática da História passou a reconhecer que o ensino não apenas transmite o conhecimento histórico, mas o reconfigura: transforma as categorias epistemológicas da ciência (documento, temporalidade, narrativa e método) em operações cognitivas e formativas próprias da aprendizagem histórica.

O século XX aprofundou essa transição. A Escola dos Annales deslocou o foco da verificação para a interpretação, ampliando o conceito de fonte e introduzindo múltiplas durações temporais. A História tornou-se ciência das estruturas e das permanências. A historiografia contemporânea, com Rüsen (2015) e Ricoeur (2007), deu um novo passo ao enfatizar a dimensão hermenêutica da narrativa e sua função formativa. Nessa perspectiva, o ensino de História não é simples aplicação de métodos, mas exercício de orientação temporal, no qual o estudante aprende a atribuir sentido ao tempo e à experiência.

Com isso, as quatro categorias centrais deste trabalho (documento/fonte, temporalidade, narrativa e método), revelam-se não apenas como objetos de análise, mas como estruturas epistêmicas que atravessam a ciência e a didática da História. Elas são o núcleo da racionalidade histórica moderna e a base sobre a qual se construiu o código disciplinar da História escolar brasileira.

Esse código, conforme demonstra Schmidt (2012; 2017), não é estático nem homogêneo: ele resulta da incorporação seletiva e cumulativa das tradições historiográficas. O positivismo metódico estruturou o ensino factual e documental; o estruturalismo dos Annales introduziu a análise contextual e social; e a hermenêutica contemporânea trouxe a reflexão sobre o sentido e a formação da consciência histórica. A Didática da História, assim, não é mera técnica, mas campo de

mediação entre epistemologia e prática social, onde se realizam as traduções culturais do conhecimento histórico.

O percurso desenvolvido neste capítulo oferece elementos teóricos que sustentam a hipótese que orienta esta tese: toda tentativa de fundamentar a Didática da História mantém uma relação epistemológica, explícita ou implícita, exógena ou endógena, com a ciência histórica. O ensino de História nunca se constituiu em terreno neutro; ele sempre refletiu, reinterpretou ou traduziu as transformações do pensamento historiográfico.

Essa constatação permite compreender por que, em diferentes épocas, as mudanças na concepção de História implicaram mudanças na concepção de ensino. Da tradição metódica oitocentista às inflexões hermenêuticas contemporâneas, cada reconfiguração do estatuto do conhecimento histórico produziu efeitos na organização do currículo, na definição do método e na prática pedagógica.

Contudo, até aqui, a análise permaneceu no plano da epistemologia da ciência histórica. Torna-se agora necessário deslocar o foco para aqueles que, no interior do campo educacional, assumiram a tarefa de pensar explicitamente o ensino de História: os didaticistas. O capítulo seguinte examinará como esses autores formularam concepções próprias de método, aprendizagem histórica e formação da consciência histórica, evidenciando as mediações entre ciência e escola.

Somente após essa dupla fundamentação, epistemológica e didática, será possível avançar para o núcleo empírico da tese. Os capítulos 4 e 5 dedicar-se-ão à análise de conteúdo das reformas curriculares e instruções metodológicas, investigando como as categorias de método, fonte, temporalidade e narrativa foram institucionalizadas no discurso normativo da educação brasileira entre 1931 e 2017. Ali se observará, não mais em nível teórico, mas documental, como a ciência histórica se converteu em prescrição pedagógica.

Assim, a reconstrução teórica aqui realizada não encerra um debate: ela estabelece as condições de inteligibilidade para o movimento analítico que se seguirá: a identificação, nas políticas educacionais, dos vestígios epistemológicos do método histórico transformados em método de ensino.

3 MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: ENTRE O PRAGMÁTICO-INDIVIDUAL E O EPISTÊMICO-ENDÓGENO NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA BRASILEIRA

Este capítulo tem por finalidade realizar uma revisão sistemática e crítica das pesquisas desenvolvidas no Brasil que tomaram o Método de Ensino da História como objeto de reflexão, seja enquanto categoria teórica, seja enquanto prática pedagógica. O objetivo não é apenas descrever o estado da arte, mas compreender os horizontes epistemológicos que orientaram essas investigações e explicitar como diferentes concepções de método articularam, ou desarticularam, a relação entre epistemologia da História, historiografia e prática escolar.

A revisão aqui proposta assume um caráter interpretativo e analítico, configurando-se como um inventário crítico das principais tendências que marcaram o debate metodológico no campo do ensino de História nas últimas décadas. Nesse sentido, o capítulo busca identificar regularidades discursivas, pressupostos epistemológicos e limites conceituais que contribuíram, consciente ou inadvertidamente, para o fortalecimento de uma visão pragmático-instrumental do Método de Ensino da História.

Os autores e obras analisados não foram selecionados por adesão teórica ou por juízo de valor normativo, mas a partir de critérios de centralidade e circulação no campo, tais como: (a) impacto na formação inicial e continuada de professores; (b) recorrência em currículos de licenciatura e manuais de didática da História; (c) influência em políticas curriculares e pesquisas acadêmicas; e (d) representatividade de diferentes tradições teóricas que disputam o sentido do método no ensino da História no Brasil. Trata-se, portanto, de um recorte intencional, que não pretende esgotar a diversidade do campo, mas oferecer um mapa interpretativo de suas principais configurações.

Para evitar leituras teleológicas ou hierarquizantes, é fundamental esclarecer que as tendências analisadas não correspondem a etapas cronológicas estanques, tampouco indicam uma progressão linear do “menos” para o “mais” epistemológico. Ao contrário, elas devem ser compreendidas como configurações coexistentes, que se interpenetram, dialogam e entram em tensão no interior do campo da Didática da História. Em muitos casos, essas configurações convivem simultaneamente na prática docente, na produção acadêmica e nos documentos de formação de professores e curriculares.

A questão central que orienta o capítulo pode ser formulada nos seguintes termos: como as pesquisas brasileiras sobre o Método de Ensino da História têm concebido a relação entre prática pedagógica, epistemologia e racionalidade histórica? E, em que medida essas concepções contribuíram para a alienação, ou para a reconstrução, do vínculo entre o ensino escolar e a epistemologia própria da ciência histórica?

O desenvolvimento do capítulo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um instrumento conceitual de análise, que permite compreender o Método de Ensino da História como um objeto tridimensional (3.1). Em seguida, estabelece-se um preâmbulo teórico, fundamentado nas reflexões de Agnes Heller sobre a cotidianidade e a alienação do genérico, para explicar a predominância do pragmatismo na prática docente (3.2). Na sequência, são analisadas quatro configurações do método identificadas na pesquisa brasileira (3.3), sistematizadas a partir de suas concepções, naturezas epistemológicas e elementos estruturantes. Por fim, o capítulo articula essas configurações às metateorias que as sustentam.

3.1 O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA COMO OBJETO TRIDIMENSIONAL

Um dos problemas recorrentes nas pesquisas sobre o Método de Ensino da História reside no uso indiferenciado do próprio conceito de método. Em grande parte da literatura (Bittencourt, 2009; 2019), o termo aparece ora como técnica pedagógica, ora como estratégia de ensino, ora como derivação do método historiográfico, sem que se distingam os níveis reflexivos implicados em cada uso. Essa imprecisão conceitual contribui para a alienação epistemológica do ensino da História, pois obscurece o fato de que o método não é apenas um conjunto de procedimentos, mas uma categoria estruturada em diferentes planos de reflexão.

No Capítulo anterior, ao analisar a organização do fazer histórico em Bernheim (2015), distingi três níveis: metodologia (fundamentação), método (caminho da investigação) e metódica (operações técnicas). Essa diferenciação não é meramente classificatória; ela revela a arquitetura interna da racionalidade histórica. O que proponho agora é investigar a possibilidade de que o Método de Ensino da História reproduza, sob forma homóloga, essa mesma estrutura.

Assim, o Método de Ensino da História deve ser compreendido como objeto tridimensional, constituído por três dimensões analiticamente distintas, mas

empiricamente indissociáveis: 1) a concepção de método; 2) a natureza epistemológica do método; e 3) os elementos estruturantes do método.

A primeira dimensão - a concepção de método - corresponde ao plano metodológico. Trata-se da definição do que se entende por “método” no ensino da História. Aqui se decide se o método será concebido como técnica pedagógica, como mediação didática, como alfabetização científica ou como homologia com o método historiográfico. É o nível em que se responde à pergunta fundamental: por que ensinar História dessa maneira?

A segunda dimensão - a natureza epistemológica do método - corresponde ao plano do método propriamente dito. Trata-se da racionalidade que organiza o percurso formativo: que concepção de conhecimento histórico orienta a seleção de conteúdos, a formulação de problemas e o uso das fontes? Nesse nível torna-se possível distinguir métodos ancorados em epistemologias exógenas à História de métodos fundamentados em epistemologias endógenas, próprias da ciência histórica.

A terceira dimensão - os elementos estruturantes do método - corresponde ao plano metódico. Aqui o método se materializa nas operações concretas da prática docente. No caso da História, esses elementos são inseparáveis da epistemologia da disciplina: o trabalho com fontes, a organização da temporalidade e a construção da narrativa histórica. É nesse nível que o método se torna visível na sala de aula.

Compreender o Método de Ensino da História como objeto tridimensional permite superar a redução técnica que marcou parte da tradição pedagógica brasileira. As divergências no campo não se explicam apenas por preferências metodológicas, mas por racionalidades epistemológicas concorrentes que disputam o sentido do ensino da História.

Essa estrutura tridimensional não é arbitrária. Ela se ancora na própria organização reflexiva do fazer histórico identificada em Bernheim (2015) e analisada no Capítulo 2. Ao estabelecer essa homologia, reforça-se a hipótese central da tese: o Método de Ensino da História não pode ser compreendido fora de sua matriz epistemológica.

Para sintetizar essa articulação, apresenta-se o quadro a seguir:

QUADRO 11 – HOMOLOGIA ENTRE OS NÍVEIS DO FAZER HISTÓRICO E O SISTEMA TRIDIMENSIONAL DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

NÍVEL NO FAZER HISTÓRICO (BERNHEIM)	ESTRUTURA NO ENSINO DA HISTÓRIA	FUNÇÃO NO INVENTÁRIO DA TESE
Metodologia (fundamentação do conhecimento histórico)	Concepção de método (definição do que é método no ensino da História)	Permite identificar a orientação epistemológica que sustenta cada proposta didática.
Método (organização da investigação histórica)	Natureza epistemológica do método (racionalidade que orienta o percurso formativo)	Permite distinguir métodos ancorados em epistemologias exógenas e endógenas à História.
Metódica (Methodik) (operações técnicas do ofício)	Elementos estruturantes do método (fontes, temporalidade, narrativa na prática docente)	Permite analisar como a epistemologia histórica se materializa nas práticas escolares.

FONTE: O autor (2025), a partir de Bernheim (2015)

O Quadro 11 sintetiza a estrutura analítica proposta nesta tese para compreender o Método de Ensino da História como objeto tridimensional. A correspondência estabelecida entre metodologia, método e metódica, tal como formulada por Bernheim (2015), e as dimensões concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes do método permite visualizar a homologia que sustenta a hipótese central deste estudo.

Essa homologia indica que o Método de Ensino da História não pode ser reduzido ao conjunto de procedimentos empregados em sala de aula. As práticas docentes constituem apenas uma de suas dimensões. Subjacentes a elas encontram-se concepções de método e racionalidades epistemológicas que orientam a seleção dos conteúdos, a utilização das fontes, a organização da temporalidade e a construção das narrativas históricas.

Compreendido dessa forma, o Método de Ensino da História deixa de ser concebido como simples técnica pedagógica e passa a ser interpretado como uma estrutura articulada de mediação entre a ciência histórica e a cultura escolar. É precisamente essa relação entre racionalidade epistemológica e prática docente que será aprofundada na seção seguinte.

3.2 COTIDIANIDADE, PRÁTICA DOCENTE E ALIENAÇÃO DO EPISTEMOLÓGICO NO ENSINO DA HISTÓRIA

A compreensão das configurações assumidas pelo Método de Ensino da História no Brasil exige um deslocamento analítico do plano estritamente pedagógico para o plano ontológico-social da prática. Não se trata apenas de examinar propostas metodológicas, mas de compreender as condições de possibilidade que moldam o modo como o método é concebido no interior da escola.

É nesse ponto que a reflexão de Agnes Heller (1991; 2004), sobre a vida cotidiana oferece uma chave interpretativa decisiva. Para Heller (2004), o cotidiano é a esfera da reprodução espontânea da vida social, marcada pela repetição, pela adaptação e pela resolução imediata de problemas. Sua racionalidade é prático-instrumental: orientada à eficácia, à economia de tempo e à funcionalidade. Essa racionalidade não é negativa em si; ela é condição da existência social. Contudo, torna-se problemática quando se autonomiza e passa a regular esferas que exigem elaboração teórica e fundamentação epistemológica.

A prática docente está estruturalmente imersa nessa lógica. O professor atua sob pressões institucionais (cumprimento de currículo, controle do tempo, avaliação, gestão da turma), que favorecem a estabilização de rotinas e soluções práticas. Nessas condições, o Método de Ensino da História tende a ser compreendido como técnica, estratégia ou repertório de procedimentos transmissíveis. O método se naturaliza como prática eficiente, e não como problema epistemológico.

É aqui que a categorização tridimensional apresentada no item anterior revela seu potencial crítico. Ao distinguir concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes, torna-se possível localizar precisamente onde se instala a alienação do epistemológico.

A alienação ocorre quando: 1) a concepção de método é reduzida ao plano técnico; 2) a natureza epistemológica do método é substituída por racionalidades exógenas ou permanece implícita; 3) os elementos estruturantes (fontes, temporalidade, narrativa) são mobilizados sem referência à epistemologia histórica que lhes confere sentido. Em termos estruturais, o plano metódico se autonomiza do plano metodológico. A prática tende a absorver a fundamentação.

Entretanto, essa alienação não se manifesta de forma uniforme. Inspirando-me na arqueologia Foucault (1972), não se trata de identificar opiniões individuais sobre o método, mas de reconstruir configurações discursivas; isto é, formas relativamente estáveis de organizar enunciados, legitimações e critérios de verdade sobre o Método de Ensino da História.

Essas configurações definem o que pode ser dito, pensado e institucionalizado como “ensinar História”. Elas operam como regimes de racionalidade que estruturam o campo, produzindo diferentes modos de articular (ou desarticular) as três dimensões do método.

A partir da análise da literatura brasileira, propõe-se a identificação de quatro grandes configurações discursivas:

QUADRO 12 – CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO CONTEXTO DIDÁTICO BRASILEIRO

Pragmática	O método como técnica eficaz da prática cotidiana.
Epistemológico-exógena	O método fundamentado em epistemologias externas à História.
Epistemológico-cientificista	O método legitimado por critérios gerais de cientificidade.
Epistemológico-endógena	O método fundamentado na racionalidade própria da ciência histórica.

FONTE: O autor (2025).

Essas configurações não representam uma transformação linear, mas formas concorrentes de responder à tensão entre a racionalidade cotidiana e a exigência epistemológica da disciplina histórica. A tridimensionalidade do Método de Ensino da História permite evidenciar como cada configuração organiza de modo distinto a relação entre fundamentação, racionalidade e operacionalização.

É essa estrutura que fundamenta o inventário reconstrutivista desenvolvido ao longo desta tese.

QUADRO 13 – MATRIZ ARQUEOLÓGICA DAS CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL

CONFIGURAÇÃO DISCURSIVA	CONCEPÇÃO DE MÉTODO	NATUREZA EPISTEMOLÓGICA	ELEMENTOS ESTRUTURANTES (FONTES, TEMPORALIDADE, NARRATIVA)	FORMA DE ALIENAÇÃO OU SUPERAÇÃO
Pragmática	Método como técnica ou estratégia didática	Implícita ou ausente	Utilizados como recursos pedagógicos	Redução do método ao plano metódico (cotidianidade dominante)
Epistemológico-Exógena	Método como aplicação de teorias educacionais	Derivada da pedagogia, psicologia ou ciências naturais	Adaptados a racionalidades externas	Dependência epistemológica da História em relação a outras áreas
Epistemológico-Cientificista	Método como garantia de cientificidade geral	Fundamentado em critérios abstratos de ciência	Operacionalizados sob lógica formal ou metodológica genérica	Substituição da especificidade histórica por cientificidade

Epistemológico-Endógena	Método como homologia do método historiográfico	Ancorado na racionalidade própria da ciência histórica	Fontes, temporalidade e narrativa articuladas epistemologicamente	universal Superação da alienação pela reintegração entre ciência e ensino
-------------------------	---	--	---	--

FONTE: O Autor (2026).

Os Quadros 12 e 13 sistematizam o principal resultado teórico desta seção: a compreensão de que o Método de Ensino da História é atravessado por diferentes configurações discursivas que organizam, de maneiras distintas, a relação entre epistemologia e prática docente. Longe de constituírem simples posições metodológicas, essas configurações expressam racionalidades específicas acerca do que significa ensinar História e dos fundamentos que legitimam essa atividade.

A matriz arqueológica apresentada permite visualizar como cada configuração articula as três dimensões do Método de Ensino da História propostas nesta tese: concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes. Ao mesmo tempo, evidencia que a alienação do epistemológico não decorre apenas de escolhas individuais dos professores, mas de formas historicamente constituídas de pensar e organizar o ensino da disciplina.

Mais do que uma tipologia classificatória, essa matriz funciona como instrumento analítico para a investigação das diferentes formas pelas quais a epistemologia histórica foi incorporada, transformada ou obscurecida no campo do ensino de História. A seção seguinte aprofunda essa discussão ao examinar como essas configurações discursivas se manifestam na produção da pesquisa didática brasileira.

3.3 CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA PESQUISA DIDÁTICA BRASILEIRA⁹

⁹ A primeira tentativa de sistematização das configurações discursivas do Método de Ensino da História foi apresentada no capítulo “Didática da História e orientação temporal”, publicado na obra *Didática da Educação Histórica I: Volume 3*, organizada por Maria Auxiliadora Schmidt e Max Lanio Martins Pina (2025). O texto foi elaborado em coautoria com o professor Max Lanio Martins Pina (PINA; VILHENA, 2025) e concentrou-se, naquela ocasião, na análise da categoria temporalidade como eixo estruturante do debate metodológico. À época, a investigação ainda não havia incorporado a pesquisa empírica desenvolvida nesta tese, nem havia alcançado a formulação tridimensional do Método de Ensino da História ou a articulação metateórica aqui proposta. O presente capítulo amplia e reconstrói aquele esforço inicial, integrando as categorias de fonte, temporalidade e narrativa no interior de uma análise arqueológica das configurações discursivas do método no contexto brasileiro.

À luz da fundamentação construída até aqui (epistemológica, ontológico-social e metodológica), torna-se possível delimitar o campo de análise do Método de Ensino da História não como sucessão linear de teorias pedagógicas, mas como espaço de disputa entre diferentes racionalidades.

A partir da tridimensionalidade do Método de Ensino da História (concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes), evidenciou-se que o método não é mera técnica, mas estrutura articulada. A incorporação da categoria de cotidianidade, conforme formulada por Heller (2004), permitiu localizar a tendência à autonomização do plano prático sobre o plano epistemológico. Já a adoção da arqueologia inspirada em Foucault (1972), possibilitou deslocar a análise do nível das opiniões individuais para o nível das configurações discursivas que organizam o campo.

Nesse sentido, não se trata de identificar “correntes” ou “fases” da Didática da História no Brasil, mas de reconstruir as regras de formação que tornam possíveis determinados modos de falar, pensar e legitimar o Método de Ensino da História. As configurações discursivas aqui identificadas não são categorias normativas, mas resultados de um inventário reconstrutivista: elas expressam formas relativamente estáveis de articular prática docente, epistemologia e racionalidade histórica.

Essas configurações coexistem no campo acadêmico e no cotidiano escolar. Frequentemente se sobrepõem na formação docente, nos currículos e nas práticas de sala de aula, revelando que o conflito no interior da Didática da História não é apenas metodológico, mas epistemológico.

Com base na matriz apresentada nos Quadros 12 e 13, identificam-se quatro grandes configurações discursivas sobre o Método de Ensino da História no contexto brasileiro: 1) a configuração pragmática, marcada pela predominância da racionalidade cotidiana e pela redução do método ao plano técnico-operacional; 2) a configuração epistemológico-exógena, que fundamenta o método em epistemologias externas à ciência histórica; 3) a configuração epistemológico-cientificista, que busca legitimação na adoção de critérios abstratos de cientificidade; e 4) a configuração epistemológico-endógena, que reconstrói o Método de Ensino da História a partir da racionalidade própria da disciplina histórica.

Cada uma dessas configurações será examinada segundo a tríade analítica estabelecida: a) a concepção de método que sustenta; b) a natureza epistemológica

que a fundamenta; c) a forma como mobiliza (ou desarticula) os elementos estruturantes do pensamento histórico (fontes, temporalidade e narrativa).

A análise que se segue não pretende estabelecer hierarquias evolutivas, mas evidenciar as tensões estruturais que atravessam o campo. O que está em disputa não é apenas a escolha de estratégias didáticas, mas o estatuto epistemológico do próprio Método de Ensino da História.

É nesse ponto que o inventário reconstrutivista assume sua função crítica: tornar visíveis os pressupostos que, muitas vezes, operam de forma implícita no discurso pedagógico, revelando onde o epistemológico é silenciado, subordinado ou reintegrado à prática docente.

3.3.1 Configuração Discursiva Pragmática do Método de Ensino da História

A primeira configuração discursiva identificada no inventário reconstrutivista é marcada pelo predomínio da racionalidade prática na definição do Método de Ensino da História. Inspirando-me na noção de cotidianidade em Heller (2004), trata-se de uma forma de organização do método fortemente enraizada na lógica da prática escolar, na qual prevalecem critérios de funcionalidade, adaptação e eficácia imediata.

Arqueologicamente considerada, essa configuração não representa uma fase superada, mas um regime discursivo que organiza enunciados sobre o método como técnica de ensino. Ela se consolida sobretudo entre as décadas de 1980 e 1990, período de institucionalização da Didática da História no Brasil, quando a preocupação central recaía sobre a organização do trabalho docente e a melhoria das práticas pedagógicas.

a) Concepção de método

Nesta configuração, o método é concebido como saber pedagógico-operacional. Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009; 2019)¹⁰ define o método

¹⁰ Importa esclarecer que a inserção analítica da obra de Bittencourt (2009; 2019) nesta configuração não pretende reduzir a complexidade de sua produção intelectual a uma única racionalidade metodológica. Trata-se da identificação de uma predominância analítica relativa à concepção de

como “as formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais” (Bittencourt, 2009, p. 42), acrescentando que ele representa “a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola” (Bittencourt, 2009, p. 42).

A definição é reveladora: o método aparece como instrumento de operacionalização das finalidades escolares. A concepção de método situa-se predominantemente no plano metódico da tridimensionalidade, isto é, no nível das formas de organizar a aula. A epistemologia da História não é tematizada como fundamento, mas permanece implícita ou subordinada à lógica da mediação pedagógica.

De modo semelhante, Selva Guimarães Fonseca (2003) enfatiza o professor como mediador da aprendizagem, responsável por selecionar conteúdos e criar situações pedagógicas significativas. O método permanece indissociável da ação docente, mas é pensado a partir da didática geral e da psicologia da aprendizagem.

b) Natureza epistemológica do método

A natureza epistemológica dessa configuração é predominantemente exógena à ciência histórica. O método fundamenta-se em epistemologias oriundas das ciências da educação: construtivismo, escolanovismo, pedagogia crítico-social dos conteúdos.

José Carlos Libâneo observa que a redução do ato pedagógico ao âmbito técnico-prático produz a ilusão de neutralidade: “à medida em que concebe o ato pedagógico em si mesmo, separado das determinações socioestruturais, reduz o processo educativo ao âmbito do prático-técnico, ficando implícita a ideia de neutralidade dos conhecimentos e técnicas” (Libâneo, 1985, p. 116). Ainda que essa crítica amplie a reflexão política da educação, o debate metodológico permanece circunscrito à pedagogia geral.

Oswaldo Alonso Rays (1991) e Lilian Anna Wachowicz (1989) avançam ao afirmar que todo método implica concepção de conhecimento. Wachowicz sustenta que “a escolha do método implica a adoção de uma concepção teórica sobre o homem, a sociedade e a educação” (Wachowicz, 1989, p. 56). Contudo, mesmo

método mobilizada nas obras examinadas, reconhecendo-se que elementos associados a outras configurações discursivas também estão presentes em sua reflexão.

nesse horizonte dialético, a racionalidade histórica não é tematizada como fundamento específico do Método de Ensino da História.

c) Fontes históricas

As fontes são incorporadas como recursos didáticos. Bittencourt afirma que o professor deve selecionar documentos que “despertem a curiosidade e permitam o contato direto com o passado” (Bittencourt, 2009, p. 79). Ainda que se reconheça seu potencial formativo, a fonte é mobilizada como material pedagógico, e não como evidência estruturante da produção do conhecimento histórico.

Na tridimensionalidade do método, o elemento estruturante “fonte” é absorvido pela lógica metódica da motivação.

d) Temporalidade

A temporalidade é tratada como instrumento organizador do conteúdo. “O aluno deve ser capaz de situar acontecimentos, compreender simultaneidades e distinguir permanências e mudanças” (Bittencourt, 2009, p. 65). O tempo histórico aparece como sequência ordenadora, e não como categoria epistemológica vinculada à experiência e à interpretação.

e) Narrativa histórica

A narrativa é concebida como recurso comunicativo. O professor deve ser um “bom contador de histórias” (Bittencourt, 2009, p. 120). A narrativa cumpre função motivacional e expositiva, mas não é tematizada como operação epistemológica constitutiva do pensamento histórico.

Em síntese, a configuração pragmática foi decisiva para a consolidação da Didática da História no Brasil. Ela retirou o ensino do empirismo improvisado e o elevou à condição de objeto legítimo de reflexão pedagógica. Contudo, à luz da tridimensionalidade do Método de Ensino da História, torna-se evidente que o plano metódico se autonomiza do plano epistemológico.

Sob a perspectiva de Heller (2004), trata-se da predominância da racionalidade cotidiana sobre a dimensão genérica da ciência. Sob a perspectiva

arqueológica, constitui um regime discursivo no qual o método é autorizado como técnica eficaz. É precisamente essa limitação que permite compreender tensões que também aparecem em outras configurações.

QUADRO 14 – ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO PRAGMÁTICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Dimensão da Tridimensionalidade	Caracterização na Configuração Pragmática	Efeito Epistemológico
Concepção de Método	Método como técnica pedagógica e mediação didática	Redução ao plano metódico
Natureza Epistemológica	Fundamentação em epistemologias educacionais (exógenas)	Subordinação da História à pedagogia geral
Fontes	Recursos motivacionais e ilustrativos	Perda do estatuto de evidência histórica
Temporalidade	Organização cronológica do conteúdo	Redução do tempo à sequência didática
Narrativa	Estratégia comunicativa (“contador de histórias”)	Dissociação da narrativa como operação epistemológica
Base Ontológica (Heller)	Predominância da racionalidade cotidiana	Alienação do epistemológico
Regime Discursivo (Foucault)	Método legitimado pela eficácia prática	Naturalização do técnico

FONTE: O autor (2026).

O Quadro 14 sintetiza os principais traços da configuração discursiva pragmática do Método de Ensino da História. Observa-se que as três dimensões da tridimensionalidade proposta nesta tese permanecem presentes, mas articuladas sob o domínio da racionalidade prática. A concepção de método é reduzida à organização eficiente da ação docente; a natureza epistemológica permanece subordinada a referenciais oriundos da pedagogia e das ciências da educação; e os elementos estruturantes da História - fontes, temporalidade e narrativa - são mobilizados prioritariamente como recursos didáticos.

Essa configuração foi fundamental para a consolidação da Didática da História como campo de reflexão pedagógica, mas também evidencia os limites de uma compreensão do método centrada predominantemente na prática. A alienação do epistemológico não decorre da ausência de reflexão sobre o ensino, mas da dificuldade de integrar a racionalidade própria da ciência histórica à organização do trabalho docente. É precisamente essa tensão que impulsiona o surgimento das configurações discursivas seguintes, nas quais a questão epistemológica passa a ocupar posição mais explícita na fundamentação do Método de Ensino da História.

3.3.2 Configuração Discursiva Epistêmico-Exógena do Método de Ensino da História

A segunda configuração discursiva identificada no inventário reconstrutivista emerge no final dos anos 1990 e consolida-se na década seguinte, em um contexto de fortalecimento da Didática da História como campo acadêmico. Diferentemente da configuração pragmática, marcada pela predominância da racionalidade cotidiana, esta desloca o foco para a relação entre historiografia e escola, compreendendo o Método de Ensino da História como processo de mediação ou derivação do saber histórico.

Arqueologicamente considerada, trata-se de uma reconfiguração do regime discursivo anterior: o método deixa de ser apenas técnica e passa a ser pensado como transposição. Contudo, a epistemologia histórica entra no debate por meio de uma gramática externa, o que define seu caráter epistêmico-exógeno.

Essa configuração se ancora na teoria da transposição didática de Yves Chevallard (2005), que distingue entre *savoir savant*, *savoir à enseigner* e *savoir enseigné*. O método passa a ser concebido como conjunto de operações que transformam o conhecimento historiográfico em conhecimento escolar, mediado por currículos, livros didáticos e práticas docentes.

No Brasil, essa perspectiva foi apropriada por autores como Ana Maria Monteiro (2002), Fernando Penna (2014)¹¹ e Flávia Eloisa Caimi (2019), que introduziram explicitamente a epistemologia da História no debate didático.

a) Concepção de método

Nesta configuração, o método é concebido como tradução pedagógica ou recontextualização do saber historiográfico. O ensino não replica o trabalho do historiador, mas o adapta às condições do campo escolar.

Ana Maria Monteiro (2002) sustenta que o ensino de História constitui espaço de reflexão crítica sobre os usos do passado, articulando diferentes níveis de

¹¹ A caracterização das contribuições de Monteiro (2002) e Penna (2014) como pertencentes a uma configuração epistêmico-exógena deve ser compreendida em sentido analítico. Não se trata de afirmar exterioridade absoluta em relação à epistemologia da História, mas de destacar que a fundamentação do Método de Ensino da História é construída, predominantemente, por meio de categorias derivadas da transposição didática, da recontextualização dos saberes e das relações entre diferentes campos de conhecimento.

discurso histórico. O método, assim, não se reduz a técnica, mas integra um processo de mediação cultural.

Fernando Penna (2014, p. 87-90) amplia essa perspectiva ao afirmar que a Didática da História pode contribuir para uma epistemologia ampliada ao investigar a “vida social dos saberes”. O método de ensino aparece como instância de circulação e apropriação social do conhecimento histórico.

Na tridimensionalidade do Método de Ensino da História, há avanço em relação à configuração pragmática: a concepção de método já não se restringe ao plano metódico. Contudo, ele permanece concebido como derivação e não como dimensão constitutiva da racionalidade histórica.

b) Natureza epistemológica do método

A natureza epistemológica é epistêmico-exógena. Embora a epistemologia da História seja convocada, ela é mediada por uma matriz teórica externa: a didática francesa e a sociologia dos saberes.

Monteiro (2007) e Monteiro e Penna (2011) caracterizam o ensino de História como “lugar de fronteira”, situado entre História, Educação e Retórica. Nesse espaço intersticial, o método resulta da negociação entre racionalidades distintas.

Flávia Caimi e Mistura (2019) reforçam essa concepção ao afirmar que o ensino constitui espaço de disputas e regramentos próprios. A epistemologia do método torna-se relacional e híbrida, marcada pela heteronomia estrutural do campo escolar¹².

Sob a lente de Heller (2004), há tentativa de superação da racionalidade puramente cotidiana; sob a lente arqueológica, permanece a assimetria: o método é pensado como mediado e adaptado.

c) Fontes históricas

¹² A inserção analítica das contribuições de Caimi e Mistura (2019) nesta configuração não implica reduzir sua reflexão a uma posição exclusivamente exógena. As autoras incorporam elementos da epistemologia da História e da reflexão historiográfica contemporânea. Sua inclusão nesta configuração decorre da predominância atribuída, nas obras analisadas, aos processos de mediação, recontextualização e constituição do conhecimento histórico escolar em diálogo com referenciais oriundos de diferentes campos disciplinares.

As fontes deixam de ser apenas recursos ilustrativos e passam a funcionar como mediações cognitivas. Busca-se aproximar os estudantes das formas de produção do conhecimento histórico.

Contudo, como sintetiza Caimi (2019), trata-se de permitir a compreensão da operação histórica “ainda que de forma didatizada”. A fonte é trabalhada como instrumento de transposição, não como elemento heurístico pleno da investigação historiográfica.

d) Temporalidade

A temporalidade afasta-se da cronologia linear e passa a ser tratada como organização de sentidos. Sob influência da tradição francesa e dos Annales, o tempo histórico é compreendido como construção interpretativa.

Caimi (2008) observa que aprender História implica organizar temporalmente a experiência. Ainda assim, a temporalidade aparece predominantemente como mediação cognitiva do aprender, e não como categoria epistemológica estruturante do método.

e) Narrativa histórica

A narrativa ocupa lugar central como forma discursiva de mediação. Monteiro e Penna (2011) ressaltam que a aula de História é espaço narrativo por excelência, no qual versões do passado entram em disputa.

Entretanto, a narrativa é concebida prioritariamente como recurso comunicativo e cognitivo. Ela organiza e transmite sentidos, mas não é tematizada como princípio epistemológico originário da ciência histórica.

Em síntese, a configuração epistêmico-exógena representa avanço decisivo em relação ao pragmatismo: recoloca a epistemologia da História no debate didático e rompe com a concepção puramente técnica do método. Contudo, à luz da tridimensionalidade do Método de Ensino da História, observa-se que o método permanece concebido como derivação e adaptação.

A epistemologia histórica é convocada, mas mediada por gramáticas externas. O plano metodológico se fortalece, porém não se integra plenamente à racionalidade própria da ciência histórica.

QUADRO 15 – ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICO-EXÓGENA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Dimensão da Tridimensionalidade	Caracterização na Configuração Epistêmico-Exógena	Efeito Epistemológico
Concepção de Método	Método como transposição ou mediação do saber historiográfico	Superação parcial do tecnicismo
Natureza Epistemológica	Fundamentação em didática francesa e sociologia dos saberes	Dependência de gramática teórica externa
Fontes	Mediações cognitivas didatizadas	Aproximação controlada da operação histórica
Temporalidade	Organização interpretativa do tempo	Temporalidade como mediação cognitiva
Narrativa	Espaço discursivo de circulação e disputa	Narrativa como forma comunicativa, não constitutiva
Base Ontológica (Heller)	Tentativa de superar a racionalidade cotidiana	Persistência de heteronomia estrutural
Regime Discursivo (Foucault)	Método legitimado como derivação e recontextualização	Assimetria entre ciência e ensino

FONTE: O autor (2026).

O Quadro 15 evidencia que a configuração epistêmico-exógena representa um deslocamento importante em relação ao pragmatismo anteriormente analisado. A epistemologia da História passa a integrar explicitamente a reflexão sobre o método, e categorias como fontes, temporalidade e narrativa deixam de ser concebidas apenas como recursos didáticos para assumirem função formativa mais complexa. O ensino de História passa a ser compreendido como espaço de mediação entre o conhecimento historiográfico e a cultura escolar.

Entretanto, a matriz também revela os limites dessa reconfiguração. Embora a epistemologia histórica seja convocada para o debate didático, sua incorporação ocorre por meio de referenciais externos à racionalidade própria da ciência histórica. O Método de Ensino da História permanece concebido como derivação, tradução ou recontextualização do saber historiográfico, preservando uma relação de dependência epistemológica que impede a plena integração entre historiografia e ensino. Essa tensão abrirá espaço para a configuração seguinte, na qual a fundamentação do método buscará apoio em concepções mais amplas e abstratas de cientificidade.

3.3.3 Configuração Discursiva Epistêmico-Genérica (Cientificista) do Método de Ensino da História

A terceira configuração discursiva identificada no inventário reconstrutivista emerge com maior nitidez a partir da década de 2010, em consonância com a difusão das pedagogias por competências e com a centralidade atribuída à noção de alfabetização científica nas reformas curriculares. Diferentemente da configuração epistêmico-exógena, que enfatiza a mediação entre historiografia e escola, esta reorganiza o Método de Ensino da História em torno de um projeto formativo mais amplo: inserir os estudantes na racionalidade científica moderna.

Arqueologicamente considerada, trata-se de um regime discursivo que desloca o debate do campo específico da História para o horizonte universal da ciência. A tridimensionalidade do Método de Ensino da História permanece presente, mas suas dimensões passam a ser reordenadas segundo um ideal genérico de cientificidade.

a) Concepção de método

Nesta configuração, o método é concebido como conjunto de procedimentos destinados ao desenvolvimento do pensamento científico e do raciocínio teórico. O foco desloca-se da especificidade epistemológica da História para a formação de competências cognitivas universais.

Fernando Seffner (2017, p. 208)¹³ afirma que “a educação escolar está envolvida com dois grandes campos: o da alfabetização científica e o dos processos de formação dos jovens para o exercício da cidadania”. O Método de Ensino da História deve, portanto, inserir os alunos em práticas de leitura, escrita e argumentação que os aproximem do funcionamento da ciência enquanto racionalidade moderna.

A ênfase na leitura e na escrita é decisiva. Seffner (2007, p. 111) observa que é possível haver “alunos já alfabetizados, mas que não integram o recurso à leitura e à escrita na sua maneira de ser e estar no mundo”. A alfabetização científica envolve, assim, a incorporação de práticas discursivas próprias do universo científico.

¹³ A utilização de Seffner (2007; 2017) nesta configuração não pretende esgotar a complexidade de sua obra nem reduzi-la a uma defesa da cientificidade genérica. O interesse desta análise concentra-se em um conjunto específico de enunciados relacionados à alfabetização científica e à formação cognitiva dos estudantes, considerados aqui em sua função analítica para a reconstrução das racionalidades do Método de Ensino da História.

Na tridimensionalidade do método, a concepção desloca-se do plano puramente metódico (como na configuração pragmática) para um plano formativo-cognitivo mais amplo. Contudo, essa ampliação ocorre por generalização, e não por aprofundamento da especificidade histórica.

b) Natureza epistemológica do método

A natureza epistemológica desta configuração é epistêmico-genérica. O método fundamenta-se em uma concepção universal de ciência, inspirada na racionalidade moderna, que tende a pressupor unidade epistemológica entre as disciplinas.

Libâneo (2008, p. 76) afirma que “a melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é a que ajuda os estudantes [...] a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada”. Embora essa formulação valorize o pensamento teórico, ela pressupõe homologia estrutural entre as ciências.

No caso da História, tal homogeneização tende a privilegiar lógica formal, causalidade linear e verificação empírica, traços mais próximos do modelo positivista do que da racionalidade histórica fundada na interpretação da experiência humana no tempo.

Sob a lente de Heller (2004), observa-se aqui uma tentativa de superação da racionalidade cotidiana por meio da inserção na racionalidade científica. Contudo, a ciência convocada é genérica, não especificamente histórica.

c) Fontes históricas

As fontes são tratadas como evidências empíricas para exercitar procedimentos científicos gerais. O documento histórico funciona como dado a ser analisado, comparado e utilizado para sustentar hipóteses.

Embora se reconheça sua centralidade, a fonte tende a ser reduzida a registro factual. Sua dimensão interpretativa e narrativa permanece secundária. Na tridimensionalidade do método, o elemento estruturante “fonte” é subsumido à lógica da evidência empírica universal.

d) Temporalidade

A temporalidade assume forma predominantemente linear e progressiva. O tempo histórico é organizado segundo relações de causa e efeito e sucessão cronológica, reforçando concepção cumulativa da história.

A pluralidade das temporalidades e a experiência do tempo como construção cultural não se tornam centrais. A temporalidade é reorganizada segundo lógica científica geral, não como categoria epistemológica própria da História.

e) Narrativa histórica

A narrativa é compreendida como instrumento expositivo e argumentativo. Sua função principal é comunicar resultados de forma coerente e racional.

Ela organiza informações e sustenta conclusões, mas não é tematizada como operação epistemológica constitutiva do pensamento histórico. A narrativa é meio de comunicação do conhecimento científico, não forma originária de sua produção.

Em síntese, a configuração epistêmico-genérica representa avanço em relação às anteriores ao deslocar o ensino da mera técnica e da simples mediação para a formação de capacidades cognitivas. Contudo, ao fundamentar o Método de Ensino da História em uma epistemologia universal da ciência, tende a diluir sua especificidade disciplinar.

Forma-se o raciocínio científico, mas não necessariamente o pensamento histórico. A alienação do epistemológico já não decorre da racionalidade cotidiana, mas da homogeneização científica. É essa limitação que abrirá espaço para a quarta configuração, na qual a epistemologia própria da História será recolocada como fundamento do método.

QUADRO 16 – ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICO-GENÉRICA (CIENTIFICISTA) DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Dimensão da Tridimensionalidade	Caracterização na Configuração Epistêmico-Genérica	Efeito Epistemológico
Concepção de Método	Formação de competências científicas gerais	Ampliação cognitiva, mas generalizante
Natureza Epistemológica	Fundamentação em concepção universal de ciência	Homogeneização das disciplinas
Fontes	Evidências empíricas para exercitar procedimentos científicos	Redução da historicidade interpretativa
Temporalidade	Organização linear e causal do	Subordinação da pluralidade

	tempo	temporal
Narrativa	Instrumento argumentativo e expositivo	Dissociação da narrativa como estrutura epistemológica
Base Ontológica (Heller)	Superação da cotidianidade via racionalidade científica	Ciência genérica substitui ciência histórica
Regime Discursivo (Foucault)	Método legitimado como alfabetização científica	Diluição da especificidade da História

FONTE: O autor (2026).

O Quadro 16 evidencia que a configuração epistêmico-genérica representa um novo deslocamento na fundamentação do Método de Ensino da História. A preocupação com a racionalidade científica torna-se explícita e passa a orientar a organização do ensino, superando tanto a centralidade da técnica quanto a simples mediação entre historiografia e escola. O método é concebido como instrumento de formação de capacidades cognitivas associadas ao pensamento científico, ampliando o horizonte formativo da disciplina.

Entretanto, a matriz também revela que essa ampliação ocorre mediante a adoção de uma concepção universal de ciência. As categorias constitutivas da História - fontes, temporalidade e narrativa - tendem a ser reinterpretadas segundo critérios gerais de cientificidade, enfraquecendo sua especificidade epistemológica. A alienação do epistemológico já não decorre da predominância da prática cotidiana nem da dependência de gramáticas externas, mas da dissolução da racionalidade histórica em um ideal genérico de ciência. É diante desse limite que emerge a configuração epistêmico-endógena, na qual o Método de Ensino da História passa a ser fundamentado na própria lógica de constituição do conhecimento histórico.

3.3.4 Configuração Discursiva Epistêmico-Endógena: O Método como Racionalidade Histórica

A quarta configuração discursiva identificada no inventário reconstrutivista representa uma inflexão epistemológica decisiva: o Método de Ensino da História deixa de ser concebido como técnica, mediação ou alfabetização científica genérica e passa a ser fundamentado na própria racionalidade da ciência histórica. Trata-se de uma configuração epistêmico-endógena, na qual o método é compreendido como dimensão constitutiva do pensamento histórico, ainda que em forma escolar.

Arqueologicamente considerada, essa configuração reorganiza o campo ao redefinir suas regras de legitimação: o método não é autorizado por sua eficácia

prática (configuração pragmática), nem por transposição didática (configuração epistêmico-exógena), nem por cientificidade universal (configuração epistêmico-genérica), mas por sua coerência com as categorias constitutivas da História enquanto forma específica de conhecimento.

Essa perspectiva emerge no Brasil no interior da Educação Histórica, em diálogo com a Teoria da História de Jörn Rüsen, tendo como referências centrais Luiz Fernando Cerri e Maria Auxiliadora Schmidt. Embora com ênfases distintas, ambos compartilham o pressuposto de que o ensino de História constitui forma específica de mobilização do pensamento histórico, orientada à formação da consciência histórica.

a) Concepção de método

Nesta configuração, o Método de Ensino da História é concebido como processo epistemológico de organização da experiência temporal por meio da interpretação narrativa. O método não é conjunto de técnicas, mas expressão das operações fundamentais do pensamento histórico: problematização do presente, interpretação do passado e orientação para o futuro.

Cerri afirma que “ensinar História é oferecer oportunidades para que os estudantes interpretem o passado e o utilizem para compreender o presente e projetar o futuro” (Cerri, 2011, p. 52). O método coincide com o próprio processo de construção de sentido temporal.

Em *Consciência histórica e narratividade*, Cerri define o ensino como “a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações” (Cerri, 2009, p. 61). O método é, portanto, forma de funcionamento da consciência histórica.

Maria Auxiliadora Schmidt aprofunda essa perspectiva ao formular a Didática Reconstitutivista. Para a autora, “a Didática da História é a ciência do aprendizado histórico” (Schmidt, 2020, p. 147). Ensinar História significa reconstruir didaticamente os processos de conhecimento próprios da historiografia.

Nesse contexto, a obra *Ensinar História* (Schmidt; Cainelli, 2009) ocupa posição de transição epistemológica. Ainda estruturada como manual didático

destinado à formação docente, ela já explicita a preocupação em articular prática pedagógica e fundamentos da racionalidade histórica, sinalizando o deslocamento da lógica técnica para uma fundamentação epistemológica mais consistente.

Na tridimensionalidade do Método de Ensino da História, a concepção deixa de se concentrar no plano metódico e passa a integrar organicamente fundamentação, racionalidade e operação.

b) Natureza epistemológica do método

A natureza epistemológica desta configuração é endógena. O método fundamenta-se nas categorias constitutivas da ciência histórica: experiência, tempo, narrativa e orientação prática.

Schmidt afirma que assumir uma didática reconstrutivista implica “aceitar os limites e possibilidades da formação do pensamento histórico de forma científica e fazer acontecer nas aulas de História os princípios da metodização do conhecimento histórico, e não apenas a transposição do conhecimento histórico para a forma do conhecimento escolar” (Schmidt, 2020, p. 153).

Aqui busca-se superar a assimetria entre produção e aprendizagem do conhecimento histórico. O ensino não deriva da pesquisa historiográfica; ele compartilha seus princípios epistemológicos, ainda que situado na esfera formativa.

Sob a perspectiva de Heller (2004), trata-se da superação da racionalidade cotidiana pela incorporação consciente da dimensão genérica da ciência histórica.

c) Fontes históricas

As fontes são compreendidas como textos culturais portadores de sentido. Cerri afirma que “as fontes são expressões das experiências humanas no tempo; seu valor didático está em permitir que o estudante se confronte com outras interpretações do mundo e aprenda a dialogar com elas” (Cerri, 2001, p. 36).

Na Didática Reconstrutivista, Schmidt reinscreve a fonte em situações-problema formuladas a partir do presente (Schmidt, 2020, p. 132). A fonte deixa de ser ilustração ou evidência empírica e torna-se operador epistemológico da aprendizagem histórica.

d) Temporalidade

A temporalidade ocupa posição estruturante. Cerri afirma que “o ensino de História é o lugar onde o tempo ganha sentido humano” (Cerri, 2007, p. 58). O método organiza a aprendizagem como orientação temporal.

Schmidt define a aula histórica como espaço de reconstrução das relações entre presente, passado e futuro (Schmidt, 2020, p. 120). A temporalidade não é sequência cronológica, mas categoria da experiência e da consciência histórica.

e) Narrativa histórica

A narrativa assume papel epistemológico central. Para Cerri, “a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica” (Cerri, 2009, p. 73). A narrativa articula tempo, valor e experiência.

Schmidt afirma que “a narrativa é a mediação entre teoria, metodologia e didática” (Schmidt, 2020, p. 145). Ela constitui o núcleo do método epistemológico histórico.

Em síntese, a configuração epistêmico-endógena afirma a autonomia epistemológica da Didática da História no interior da ciência histórica. O Método de Ensino da História deixa de ser técnica, mediação ou alfabetização genérica e passa a ser compreendido como forma específica de produção de sentido histórico.

À luz da matriz arqueológica apresentada nos Quadros 12 e 13, esta configuração reorganiza as três dimensões do método de modo integrado: concepção, fundamentação e elementos estruturantes tornam-se mutuamente implicados. Aqui, a alienação do epistemológico é superada pela reintegração entre ciência histórica e prática docente.

QUADRO 17 – ESTRUTURA ARQUEOLÓGICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTÊMICO-ENDÓGENA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Dimensão da Tridimensionalidade	Caracterização na Configuração Epistêmico-Endógena	Efeito Epistemológico
Concepção de Método	Processo epistemológico de orientação temporal	Integração entre fundamentação e prática
Natureza Epistemológica	Fundamentação na racionalidade própria da ciência histórica	Superação da heteronomia epistemológica
Fontes	Textos culturais interpretados hermeneuticamente	Fonte como operador epistemológico
Temporalidade	Categoria estruturante da	Orientação temporal como

	consciência histórica	núcleo formativo
Narrativa	Mediação entre teoria, metodologia e didática	Narrativa como forma constitutiva do conhecimento
Base Ontológica (Heller)	Superação consciente da racionalidade cotidiana	Incorporação da dimensão genérica da ciência histórica
Regime Discursivo (Foucault)	Método legitimado por coerência epistemológica endógena	Autonomia epistemológica da Didática da História

FONTE: O Autor (2026).

O Quadro 17 sintetiza a principal inflexão epistemológica identificada neste inventário reconstrutivista. Diferentemente das configurações anteriores, a configuração epistêmico-endógena organiza as três dimensões do Método de Ensino da História a partir da racionalidade própria da ciência histórica. Concepção de método, natureza epistemológica e elementos estruturantes deixam de operar de forma dissociada e passam a constituir uma unidade orientada pela formação da consciência histórica e pela produção de sentido temporal.

A matriz evidencia que fontes, temporalidade e narrativa já não aparecem como recursos didáticos, mediações pedagógicas ou instrumentos de alfabetização científica genérica. Elas assumem o estatuto de categorias epistemológicas constitutivas tanto da produção quanto da aprendizagem do conhecimento histórico. Nesse sentido, o Método de Ensino da História deixa de ser concebido como derivação externa da historiografia e passa a ser compreendido como forma específica de mobilização da racionalidade histórica no espaço escolar.

Mais do que uma configuração entre outras, a perspectiva epistêmico-endógena explicita a possibilidade de superar a alienação do epistemológico discutida ao longo deste capítulo. A reintegração entre fundamentação, racionalidade e prática docente permite compreender o ensino de História como atividade intelectualmente orientada pelas categorias da própria disciplina. É precisamente essa reorganização das relações entre epistemologia, método e ensino que conduz à discussão seguinte sobre as metateorias que sustentam a reconstrução epistemológica do Método de Ensino da História.

3.4 METATEORIAS E A RECONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

A análise das quatro configurações discursivas do Método de Ensino da História não se esgota na identificação de suas diferenças internas. A arqueologia

realizada nas seções anteriores mostrou que tais configurações não são meras variações metodológicas, mas expressões de racionalidades distintas que organizam o campo do ensino histórico no Brasil. Para compreender plenamente essas racionalidades, é necessário deslocar a análise para um nível metateórico.

O que está em jogo não é apenas como o método é definido, mas sob quais pressupostos ele pode ser pensado. Entende-se aqui por metateoria o conjunto de pressupostos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que estruturam a relação entre ciência histórica, didática e formação humana. A metateoria opera como horizonte regulador do discurso: ela define o que conta como conhecimento legítimo, qual é o estatuto do método e como se articula a relação entre produção e ensino do saber histórico (Rüsen, 2007a; Wachowicz, 1989).

Se, conforme Bernheim (2015), a ciência histórica se constitui por meio de uma articulação interna entre teoria, metodologia e prática disciplinar, então toda concepção de Método de Ensino da História pressupõe uma tomada de posição quanto a essa articulação. A tridimensionalidade construída ao longo deste capítulo (concepção de método, natureza epistemológica e mobilização de fonte, temporalidade e narrativa, revela-se, assim, inseparável de uma matriz metateórica que lhe dá sustentação.

3.4.1 Metateorias exógenas e a heteronomia epistemológica do método

A primeira grande matriz metateórica que moldou o debate brasileiro é de natureza exógena. Nela, o Método de Ensino da História é fundamentado em campos externos à epistemologia da História, notadamente na pedagogia, na filosofia da educação e nas teorias gerais da aprendizagem.

Essa matriz sustenta tanto a configuração pragmática quanto a configuração cientificista. No interior da pedagogia crítica, Libâneo (2008) distingue o método científico, orientado à produção do conhecimento, do método de ensino, voltado à sua apropriação escolar. A afirmação de que “o caminho que a inteligência percorre para apreender a realidade não é o mesmo caminho que percorre para apropriar-se daquilo que foi descoberto e sistematizado” (Libâneo, 1985, p. 94) estabelece uma separação estrutural entre gênese e ensino do conhecimento. O método de ensino aparece como mediação adaptativa.

Sob outra forma, a metateoria científicista desloca o fundamento do método para uma concepção universal de cientificidade. O ensino histórico passa a ser legitimado pela formação de competências cognitivas gerais, supostamente comuns às ciências. O método não é pensado a partir da historicidade da experiência humana no tempo, mas a partir de uma racionalidade formal e abstrata.

Em ambos os casos, a epistemologia histórica é deslocada para um plano secundário. Fonte, temporalidade e narrativa deixam de ser categorias estruturantes do pensamento histórico para se tornarem instrumentos pedagógicos ou dispositivos cognitivos.

Essa heteronomia epistemológica pode ser compreendida à luz da categoria de cotidianidade em Heller (2004). A racionalidade pragmático-individual do cotidiano escolar favorece soluções operacionais, técnicas e generalizações pedagógicas. O método tende a ser concebido como instrumento eficaz de organização da aula, não como problema epistemológico. A alienação do epistemológico, nesse sentido, não é acidente teórico, mas forma social de racionalidade.

Do ponto de vista arqueológico, essa metateoria institui uma regra discursiva implícita: o ensino é concebido como aplicação ou adaptação de racionalidades externas, nunca como locus originário de produção de sentido histórico.

3.4.2 A transposição didática como metateoria de derivação

A segunda matriz metateórica, embora represente um avanço em relação ao pragmatismo, mantém a estrutura de assimetria. Trata-se da metateoria da derivação, cujo núcleo é a teoria da transposição didática de Yves Chevallard (2005).

Ao distinguir entre saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado, Chevallard redefine o objeto da didática como estudo da transformação social dos saberes. Essa formulação amplia o horizonte epistemológico do ensino ao reconhecer sua historicidade e sua inserção em processos de circulação cultural.

Contudo, a estrutura permanece assimétrica: o saber científico conserva primazia ontológica, enquanto o saber escolar é concebido como recontextualização. O método de ensino é derivado do método historiográfico, ainda que mediado por condicionantes institucionais e discursivos.

A noção de “lugar de fronteira” desenvolvida por Monteiro e Penna (2011) explicita essa condição intermediária. O ensino é pensado como espaço intersticial entre História, Educação e Retórica. Essa formulação tem mérito ao reconhecer a complexidade do campo escolar, mas preserva uma tensão não resolvida: o método não pertence plenamente à ciência histórica.

A metateoria da derivação rompe com o tecnicismo, mas mantém a cisão entre produção e ensino do conhecimento. A epistemologização da didática ocorre sob a forma de heteronomia estruturada.

3.4.3 O impasse estrutural: produção versus ensino

As metateorias exógenas e de derivação compartilham um limite estrutural: a manutenção da cisão entre a produção do conhecimento histórico e sua transmissão escolar. Essa cisão manifesta-se na mobilização das categorias estruturantes: 1) a fonte é tratada como recurso didático ou evidência empírica; 2) a temporalidade é reduzida a instrumento organizador; 3) a narrativa é concebida como meio comunicativo. Raramente essas categorias são tematizadas como operadores epistemológicos constitutivos do método.

O resultado é a persistência de uma alienação epistemológica estrutural. O Método de Ensino da História permanece exterior à racionalidade histórica, subordinado a paradigmas pedagógicos ou científicos mais amplos.

3.4.4 A metateoria da homologia e a unidade disciplinar

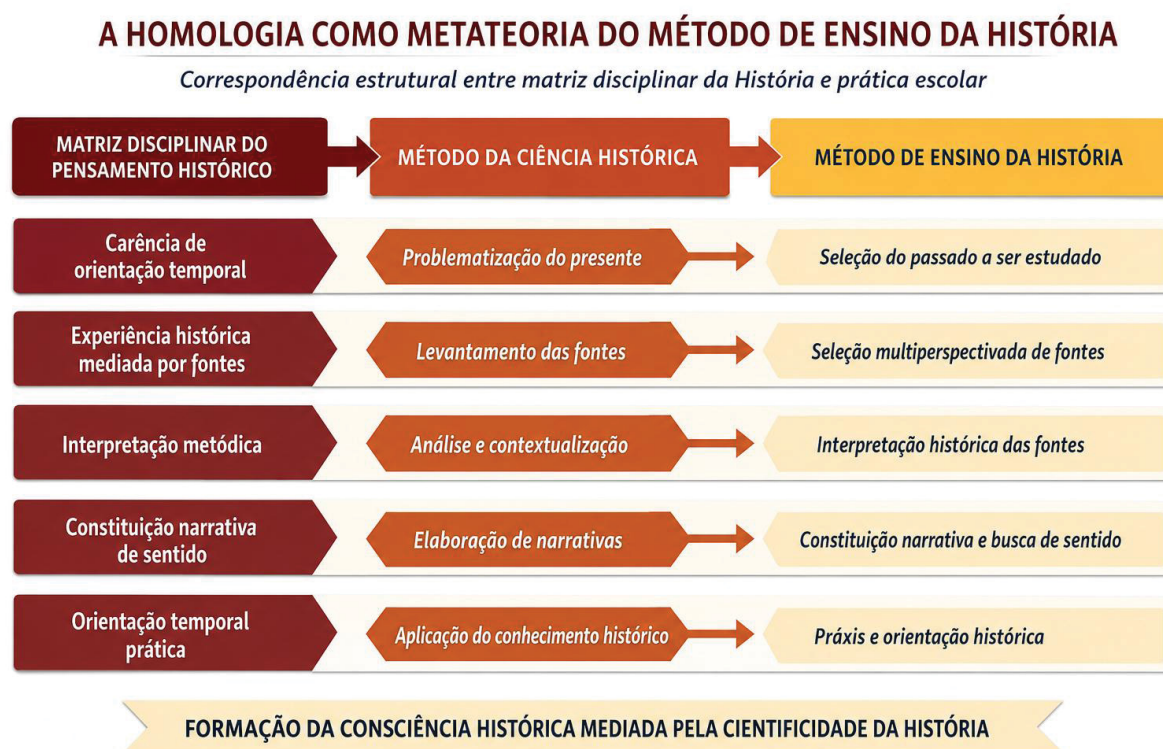
A alternativa endógena encontra fundamento na antropologia histórica de Jörn Rüsen. Em *Reconstrução do passado* (2007a), ao explicitar a matriz disciplinar da História, o autor demonstra que a ciência histórica articula teoria, metodologia, pesquisa empírica e função prática de orientação.

A metodologia não é mero conjunto de técnicas, mas sistematização do pensamento histórico enquanto forma específica de constituição narrativa de sentido. Rüsen (2007a) distingue o método historiográfico (relativo às operações da pesquisa), do método epistemológico (ligado à constituição de sentido histórico como tal). É essa distinção que permite formular a hipótese de homologia entre método historiográfico e Método de Ensino da História.

Se historiografia e didática são partes constitutivas da ciência histórica, então o ensino não pode buscar sua fundamentação fora da epistemologia histórica. O método de ensino não é aplicação externa nem tradução derivativa; ele é forma escolar de mobilização do pensamento histórico.

A homologia não implica identidade funcional entre historiador e professor. Implica correspondência estrutural entre: a) seleção do passado a ser estudado (ou carência de orientação temporal), b) levantamento das fontes (ou oferta multiperspectivada), c) interpretação de fontes, d) constituição narrativa (ou busca de sentido histórico e social), e) orientação temporal (práxis e identidade). A homologia nos permite pensar na formação da consciência histórica, a partir da cientificidade da História.

FIGURA 1 – A HOMOLOGIA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA



FONTE: O autor (2026), a partir de Rüsen (2007a).

Essa correspondência estrutural pode ser explicitada de forma sistemática quando colocamos em relação a matriz disciplinar do pensamento histórico formulada por Rüsen (2001) e a organização didática do Método de Ensino da História. O quadro a seguir sintetiza essa homologia como metateoria estruturante.

QUADRO 18 – A HOMOLOGIA COMO METATEORIA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: CORRESPONDÊNCIA ENTRE MATRIZ DISCIPLINAR E PRÁTICA FORMATIVA

MATRIZ DISCIPLINAR DO PENSAMENTO HISTÓRICO (RÜSEN)	OPERAÇÃO NO MÉTODO HISTORIOGRÁFICO	CORRESPONDÊNCIA ESTRUTURAL NO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA	TRADUÇÃO DIDÁTICA (SALA DE AULA)	FINALIDADE FORMATIVA ¹⁴
Carência de orientação temporal	Problematização do presente que exige reconstrução do passado	Seleção do passado a ser estudado como resposta a uma necessidade de orientação	Escolha temática vinculada a problemas socialmente significativos	Despertar consciência da historicidade do presente
Experiência histórica mediada por fontes	Levantamento e crítica das fontes	Oferta multiperspectivada de fontes	Diversificação documental (textos, imagens, objetos, testemunhos)	Compreensão da pluralidade da experiência histórica
Interpretação metódica	Análise crítica, contextualização e comparação	Interpretação orientada das fontes	Atividades de leitura crítica, problematização e debate	Desenvolvimento do pensamento histórico
Constituição narrativa de sentido	Organização interpretativa em forma narrativa	Constituição narrativa (busca de sentido histórico e social)	Produção de sínteses, narrativas argumentativas, reconstruções explicativas	Construção de sentido histórico compartilhado
Orientação temporal prática	Aplicação do conhecimento histórico à orientação da ação	Orientação temporal (práxis e identidade)	Reflexão sobre implicações contemporâneas e identidade histórica	Formação da consciência histórica

FONTE: O autor (2026), a partir de Rüsen (2001) e Schmidt (2020).

O Quadro 18 permite compreender que a homologia proposta nesta tese não se reduz a uma analogia entre o trabalho do historiador e o trabalho do professor. Trata-se de uma correspondência estrutural entre formas distintas de mobilização da racionalidade histórica. Enquanto o método historiográfico organiza a produção do conhecimento histórico no âmbito da pesquisa, o Método de Ensino da História reorganiza operações análogas em função de finalidades formativas próprias do contexto escolar.

¹⁴ A formação da consciência histórica deve ser compreendida como resultado da articulação entre todas as operações da matriz disciplinar do pensamento histórico, e não apenas da etapa de orientação temporal prática. Cada uma das operações representadas neste quadro contribui para a constituição de sentido histórico e para a orientação da experiência humana no tempo.

Essa correspondência torna visível um aspecto nem sempre explicitado nos debates didáticos: as operações realizadas no ensino de História não são externas à ciência histórica. A seleção do passado a ser estudado, o trabalho com fontes, a interpretação, a construção de narrativas e a orientação temporal dos estudantes constituem traduções didáticas de operações que também estruturam a constituição do conhecimento histórico. O que se modifica não é a racionalidade fundamental dessas operações, mas os objetivos, os sujeitos envolvidos e os contextos em que elas são realizadas.

Nessa perspectiva, a homologia assume o estatuto de metateoria do Método de Ensino da História porque oferece um princípio explicativo capaz de articular epistemologia, didática e formação histórica em uma mesma estrutura de inteligibilidade. A centralidade das categorias fonte, temporalidade e narrativa deixa de decorrer apenas de sua recorrência na historiografia ou na prática escolar e passa a ser compreendida como expressão de uma racionalidade histórica compartilhada. É essa correspondência estrutural que permite sustentar a hipótese central desta investigação: o Método de Ensino da História alcança maior densidade epistemológica quando preserva relações homológicas com as operações constitutivas da ciência histórica.

Nesse horizonte, a narrativa deixa de ser compreendida como mero recurso expositivo e passa a ser reconhecida como operação epistemológica constitutiva da aprendizagem histórica. A temporalidade deixa de se restringir à ordenação cronológica dos acontecimentos e assume a condição de estrutura da experiência histórica. As fontes, por sua vez, deixam de funcionar apenas como ilustrações ou evidências documentais e passam a constituir mediações hermenêuticas fundamentais para a produção de sentido histórico.

A metateoria da homologia rompe, assim, com a separação tradicional entre produção e ensino do conhecimento histórico. Ao recolocar o Método de Ensino da História no interior da matriz disciplinar da ciência histórica, torna possível compreender a aprendizagem histórica não como simplificação da historiografia, mas como forma específica de mobilização da racionalidade histórica no contexto escolar. Sob essa perspectiva, ensinar História significa possibilitar que os estudantes participem, em níveis compatíveis com sua formação, das operações fundamentais por meio das quais os seres humanos atribuem sentido às suas experiências no tempo.

3.5 DA ARQUEOLOGIA À RECONSTRUÇÃO DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

O movimento realizado neste capítulo pode agora ser explicitado em sua coerência interna. Sua fundamentação epistemológica (Bernheim, 2015) permitiu explicitar a tridimensionalidade do método. Sua fundamentação ontológico-social (Heller, 2004) explicou a alienação pragmática do epistemológico. Sua fundamentação metodológica (Foucault, 1972) possibilitou identificar as configurações discursivas. E sua análise metateórica revelou as matrizes de racionalidade que sustentam tais configurações.

O capítulo não se encerra em um inventário classificatório. Ele prepara o movimento reconstrutivo da tese. Se a metateoria da homologia for assumida como horizonte, torna-se possível reconstruir o Método de Ensino da História como parte constitutiva da racionalidade histórica, articulando teoria, metodologia e didática em um mesmo campo metódico.

É essa reconstrução que fundamentará a análise das reformas curriculares nos capítulos seguintes, investigando como as metateorias aqui identificadas foram institucionalizadas no discurso normativo e como a racionalidade histórica foi traduzida, ou alienada, na cultura escolar brasileira.

QUADRO 19 – MATRIZES METATEÓRICAS E SUA INCIDÊNCIA NAS CONFIGURAÇÕES DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Matriz metateórica	Estatuto do método	Relação produção/ensino	Natureza epistemológica	Configurações correspondentes
Pedagógica-filosófica	Mediação adaptativa	Assimetria estrutural	Exógena	I (Pragmática)
Cientificidade genérica	Formação cognitiva universal	Subsunção disciplinar	Epistêmico-genérica	III (Cientificista)
Derivação / Transposição	Recontextualização do saber	Assimetria mediada	Epistêmico-exógena	II (Derivação historiográfica)
Homologia rüseniana	Mobilização escolar do pensamento histórico	Correspondência estrutural	Epistêmico-endógena	IV (Epistemológica histórica)

FONTE: O autor (2026).

O Quadro 19 permite compreender que as diferentes configurações discursivas do Método de Ensino da História não constituem apenas variações metodológicas ou posicionamentos pedagógicos distintos. Cada uma delas está ancorada em matrizes metateóricas específicas, responsáveis por definir o estatuto

do método, a relação entre produção e ensino do conhecimento histórico e a natureza epistemológica atribuída à aprendizagem histórica.

Observa-se que as configurações pragmática, epistêmico-exógena e epistêmico-genérica, embora distintas entre si, compartilham uma característica comum: a fundamentação do Método de Ensino da História em racionalidades externas ou apenas parcialmente vinculadas à epistemologia da História. Em cada uma delas, a relação entre historiografia e ensino permanece marcada por algum grau de assimetria, seja pela predominância da prática cotidiana, pela mediação de gramáticas externas ou pela adoção de concepções universais de cientificidade.

A configuração epistêmico-endógena introduz uma reorganização qualitativamente distinta desse quadro. Ao fundamentar o Método de Ensino da História na própria racionalidade histórica, torna possível estabelecer uma correspondência estrutural entre as operações da pesquisa historiográfica e os processos de aprendizagem histórica. A homologia apresenta-se como um princípio explicativo promissor para compreender as relações entre epistemologia, didática e formação histórica.

Nesse sentido, o capítulo não se encerra em uma tipologia das configurações discursivas. Seu resultado principal consiste na identificação da homologia como metateoria capaz de reconstruir o lugar da epistemologia na constituição do Método de Ensino da História. É essa chave interpretativa que orientará a análise das reformas curriculares nos capítulos seguintes, investigando de que modo diferentes racionalidades foram institucionalizadas nos documentos normativos e como a ciência histórica foi traduzida, reconfigurada ou subordinada no interior da cultura escolar brasileira.

4 A CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL (1931–1971)¹⁵

Este capítulo analisa o processo de constituição epistemológica do Método de Ensino da História no Brasil a partir das reformas educacionais estruturantes ocorridas entre 1931 e 1971. Trata-se do primeiro momento da tese em que a perspectiva arqueológica e o inventário reconstrutivista são mobilizados diretamente na análise das fontes normativas. Se nos capítulos anteriores foi reconstruído o percurso teórico-historiográfico do método em sua dimensão conceitual, aqui o foco desloca-se para o exame direto dos textos legais e programáticos, com o objetivo de identificar como as categorias epistemológicas da ciência histórica foram apropriadas, reconfiguradas ou silenciadas no discurso curricular estatal.

O recorte temporal compreende três marcos normativos decisivos: a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Capanema (1942) e a Lei nº 5.692/1971. Esses documentos são tomados não apenas como dispositivos administrativos, mas como formações discursivas que instituem modos específicos de organizar, legitimar e operacionalizar o conhecimento histórico na escola. Ao normatizar conteúdos, métodos e finalidades formativas, tais reformas participam da constituição de um código disciplinar (Schmidt, 2017), no qual se articulam concepções de ciência histórica, prescrições pedagógicas e projetos de formação política.

A análise estrutura-se a partir das categorias epistemológicas definidas no Capítulo 2 (método, fonte/documento, temporalidade e narrativa), compreendidas aqui como operadores analíticos. Não se trata de categorias externas impostas às fontes, mas de instrumentos de leitura que permitem identificar regularidades semânticas, deslocamentos conceituais e tensões internas aos textos normativos.

A partir delas, examina-se em que medida o ensino da História prescrito nas reformas se ancora em uma epistemologia exógena à ciência histórica,

¹⁵ O título deste capítulo dialoga com a noção de “código disciplinar da História”, conforme elaborada por Schmidt (2012), entendida como o conjunto de princípios epistemológicos, curriculares e didáticos que conferem identidade e coerência à disciplina escolar. Ao analisar o período de consolidação dos Estudos Sociais durante a ditadura civil-militar, mobiliza-se a ideia de crise do código disciplinar, caracterizada pela diluição das fronteiras epistemológicas da História, pela perda de centralidade de seus procedimentos próprios e pela subordinação da disciplina a finalidades pedagógicas de caráter integrador e tecnicista. Nesse sentido, o período não representa mera reorganização curricular, mas um momento de tensionamento estrutural da identidade disciplinar.

caracterizada pela centralidade da transmissão factual, da cronologia linear e da narrativa descritiva, ou se aproxima, ainda que parcialmente, de uma racionalidade epistêmica endógena, vinculada à problematização do passado, à crítica das fontes e à construção interpretativa da narrativa.

Do ponto de vista metodológico, a leitura das fontes foi orientada pelo inventário reconstrutivista apresentado no capítulo anterior. A constituição do corpus documental, a identificação dos enunciados relacionados ao Método de Ensino da História e a reconstrução das categorias epistemológicas presentes nos textos normativos constituem os movimentos centrais da análise. O objetivo não consiste em descrever exaustivamente os documentos nem em identificar conteúdos recorrentes, mas em compreender as formas pelas quais determinadas concepções de ensino histórico se tornaram possíveis e adquiriram legitimidade no interior das reformas curriculares brasileiras.

Inspirada na perspectiva arqueológica de Foucault (1972), a análise busca identificar regularidades discursivas, permanências, deslocamentos e reconfigurações nas formas de apropriação das categorias documento/fonte histórica, temporalidade e narrativa¹⁶. Essas categorias operam como instrumentos epistemológicos de leitura, permitindo reconstruir as racionalidades que orientam a tradução do conhecimento histórico para o espaço escolar. O interesse central não recai sobre o conteúdo manifesto dos documentos, mas sobre as condições discursivas que sustentam diferentes concepções de Método de Ensino da História e sobre os modos pelos quais essas concepções foram historicamente institucionalizadas no currículo.

O interesse central não reside na descrição exaustiva da legislação, mas na reconstrução do modo como o Estado brasileiro, ao longo do período, traduziu epistemologicamente o saber histórico para o espaço escolar. Ao definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com que finalidade formativa, as reformas operam uma mediação entre a ciência histórica e a cultura escolar. Essa mediação,

¹⁶ Embora a pesquisa tenha recorrido, em sua fase inicial, a procedimentos de sistematização documental próximos à tradição da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), tais procedimentos desempenharam função auxiliar na organização do corpus. Os resultados analíticos apresentados nesta tese decorrem da perspectiva arqueológica inspirada em Foucault (1972) e do inventário reconstrutivista, orientados para a identificação de regularidades discursivas, deslocamentos e configurações epistemológicas do Método de Ensino da História.

contudo, não é neutra: ela seleciona, simplifica e reorganiza categorias oriundas do campo historiográfico, convertendo-as em prescrições didáticas.

A hipótese orientadora do capítulo sustenta que, entre 1931 e 1971, consolida-se no Brasil um modelo de ensino histórico predominantemente exógeno, marcado pela ênfase na cronologia linear, na prova factual e na narrativa descritiva, ainda que atravessado por discursos pedagógicos e históricos distintos, como o escolanovismo, o positivismo e o historicismo. Esse modelo não resulta de incoerência teórica, mas de um hibridismo estrutural próprio da cultura escolar, no qual tradições historiográficas e projetos políticos são apropriados seletivamente pelo Estado e convertidos em orientações curriculares.

Ao explicitar as permanências, deslocamentos e limites desse modelo nas reformas estruturantes do século XX, o capítulo estabelece as bases analíticas para o exame das reconfigurações discursivas posteriores, desenvolvidas no Capítulo 5, especialmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Somente à luz dessa genealogia normativa é possível compreender, com maior precisão, o alcance e as tensões da incorporação contemporânea da Educação Histórica no discurso curricular brasileiro.

4.1 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931) E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

4.1.1 Contexto político-pedagógico da Reforma Francisco Campos (1931)¹⁷

A Reforma Francisco Campos insere-se no movimento de reorganização institucional do Estado brasileiro após 1930, articulando centralização administrativa, nacionalização curricular e padronização metodológica do ensino secundário. A análise das fontes normativas, especialmente o Decreto nº 19.890/1931 (Brasil, 1931) e a Portaria de 31 de julho de 1931, permite identificar a emergência de um

¹⁷ A primeira leitura que fiz do “Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas” (Brasil, 1931), foi através da obra de HOLLANDA, Guy. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931–1956)*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

novo regime discursivo para o ensino da História, no qual o método deixa de ser mera tradição pedagógica e passa a constituir objeto explícito de prescrição estatal.

No plano internacional, o escolanovismo e a difusão do pensamento de John Dewey forneciam um léxico pedagógico centrado na atividade, na experiência e na superação do verbalismo. Em *Democracia e Educação* de 1916, Dewey (1979) afirma a unidade entre método e conteúdo, sustentando que a aprendizagem histórica deveria emergir da reconstrução reflexiva da experiência social.

Contudo, a análise das condições discursivas que estruturam as prescrições brasileiras de 1931 indica que tais referências são incorporadas de modo adaptativo e instrumental. Os enunciados vinculados ao método ativo não são simplesmente transpostos do escolanovismo internacional, mas rearticulados no interior de uma racionalidade político-pedagógica voltada à formação moral, cívica e nacional da juventude brasileira.

A hipótese contextual que orienta esta seção sustenta que o Brasil dos anos 1930 absorve o vocabulário do método ativo, mas o reconfigura segundo finalidades cívicas e nacionalizantes próprias de um Estado em consolidação. A atividade discente é valorizada, mas subordinada à formação moral e patriótica. Essa tensão entre modernização pedagógica e normatividade política constitui o núcleo do hibridismo epistemológico da Reforma.

O Decreto nº 19.890/1931 organiza o ensino secundário em curso fundamental (cinco séries) e complementar (duas séries), institui inspeção, define regime de avaliações e estabelece, no art. 10, que os programas e instruções metodológicas seriam expedidos pelo Ministério, com revisões periódicas (Brasil, 1931). No curso fundamental, a presença da disciplina História da Civilização em todas as séries evidencia sua centralidade no projeto formativo.

A leitura combinada do Decreto e da Portaria de 31/07/1931 revela que a História é concebida como disciplina de formação geral, explicitamente vinculada à educação moral e política da juventude. A linguagem normativa empregada (inclusive em outras disciplinas, como Música) confirma que o currículo é investido de função integradora e legitimadora do Estado.

É nesse horizonte político-pedagógico que se institui o Método de Ensino da História em 1931: como discurso híbrido que articula atividade, cientificidade e moralidade, sem constituir ainda uma epistemologia histórica endógena.

4.1.2 A arquitetura normativa da Reforma Francisco Campos (1931)

Sob a perspectiva do inventário reconstrutivista, O Decreto nº 19.890/1931 constitui o principal dispositivo normativo da reforma, enquanto a Portaria de 31 de julho de 1931 explicita as orientações metodológicas destinadas ao ensino da História. A análise dos enunciados relativos a “método”, “instruções”, “programas” e “inspeção” revela uma mudança decisiva: o método torna-se objeto de normatização nacional.

O art. 10 do Decreto nº 19.890/1931 determina que os programas de ensino e as instruções metodológicas seriam expedidos pelo Ministério (Brasil, 1931). Esse dispositivo rompe com a autonomia local das escolas e inaugura um modelo de controle centralizado do ensino. O método deixa de ser escolha pedagógica e passa a integrar a arquitetura administrativa do Estado.

A organização progressiva do curso fundamental revela uma concepção cumulativa de formação, estruturada segundo sequência linear de conteúdos. A disciplina História da Civilização é distribuída ao longo de todas as séries, configurando-se como eixo de formação moral e cultural.

A normatização não se limita aos conteúdos: alcança o modo de ensinar. A prática docente passa a ser enquadrada por prescrições oficiais vinculadas à lógica da inspeção e padronização. O método é tratado como problema administrativo e pedagógico, mas não como problema epistemológico da ciência histórica.

Essa arquitetura normativa consolida uma racionalidade pedagógica estatal, marcada por: 1) centralização política, 2) homogeneização curricular, 3) controle metodológico, e 4) função integradora do ensino.

A História, nesse contexto, é concebida como instrumento de formação moral-cívica e não como espaço de problematização epistemológica.

4.1.3 A concepção de Método de Ensino da História na Reforma Francisco Campos (1931)

A análise categorial das instruções metodológicas permite identificar recorrências lexicais como “métodos vivos”, “processos intuitivos”, “evitação do verbalismo” e “uso de materiais”. Tais expressões indicam aproximação retórica com o escolanovismo.

A análise dos enunciados permite observar que essa aproximação permanece instrumental. Não se encontram referências a: 1) formulação de problemas históricos, 2) crítica de evidências, 3) construção de hipóteses, 4) argumentação histórica.

O método é apresentado como técnica pedagógica de eficiência didática, não como mediação cognitiva entre aluno e operações do conhecimento histórico. Assim, embora modernizado no plano didático, o Método de Ensino da História mantém-se epistemologicamente exógeno à ciência histórica.

4.1.4 A concepção de fonte e documento histórico na Reforma Francisco Campos (1931)

As instruções recomendam o uso de “textos originais”, “excertos”, “mapas e gravuras”. À primeira vista, há valorização do documento. Entretanto, a análise documental evidencia a ausência de: 1) crítica interna ou externa, 2) análise de autoria, 3) problematização da proveniência, e 4) confronto de versões.

A fonte aparece como recurso ilustrativo e confirmatório da narrativa previamente estabelecida. Não é tratada como vestígio a ser interrogado, mas como evidência transparente.

Do ponto de vista epistemológico, predomina uma concepção evidencial-positivista. O documento reforça conteúdos definidos, não constitui problema de conhecimento. A categoria fonte é, portanto, incorporada de modo exógeno, subordinada à função didática e moral.

4.1.5 A concepção de temporalidade e a organização do conteúdo histórico na Reforma Francisco Campos (1931)

A organização dos programas revela uma temporalidade linear, cronológica e cumulativa. A própria denominação História da Civilização indica uma narrativa progressiva.

A temporalidade é operacionalizada por: 1) quadros sinóticos, 2) sequências factuais, e 3) divisão por épocas.

Não há estímulo à problematização do tempo histórico, à análise de permanências e rupturas ou à articulação entre escalas temporais.

O tempo funciona como instrumento organizador do currículo, não como categoria de pensamento histórico. Configura-se uma temporalidade-sumário, funcional à memorização e ordenação.

4.1.6 A concepção de narrativa histórica e a finalidade formativa do ensino de História na Reforma Francisco Campos (1931)

A narrativa histórica assume carácter factual-exemplar. O passado é mobilizado como repertório moral e cívico.

O professor é mediador de narrativa autorizada; o aluno, destinatário de saber organizado. Não há incentivo à elaboração narrativa própria.

A narrativa aproxima-se do modelo exemplar (Rüsen, 2001, 2011, 2015), mas sem consciência tipológica. O passado fornece exemplos para orientar condutas.

A finalidade formativa é explicitamente moral-cívica. A História escolar funciona como dispositivo de integração nacional e legitimação estatal.

QUADRO 20 – SÍNTESE DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931)

Categoria epistemológica	Concepção presente na Reforma (1931)	Características centrais	Implicações para o ensino de História
Método de ensino	Instrumental e adaptativo, de base exógena	Ênfase em métodos “vivos”, “práticos” e intuitivos; rejeição do verbalismo; uso de materiais didáticos (textos, mapas, quadros); aproximação retórica ao escolanovismo sem incorporação do método reflexivo	Atividade pedagógica entendida como recurso didático e não como operação epistemológica; ausência de problematização histórica; o aluno participa, mas não investiga historicamente
Fonte / Documento	Evidencial e ilustrativa	Uso de “textos originais” e excertos sem critérios de crítica interna e externa; ausência de problematização da autoria, proveniência e intencionalidade	A fonte reforça conteúdos já definidos; não constitui problema de conhecimento; ensino baseado na exemplificação e não na investigação
Temporalidade	Linear, cronológica e sintética	Organização por épocas, quadros sinóticos e sequências factuais; História da Civilização como eixo estruturante	Formação de uma temporalidade-sumário; favorece memorização e ordenação, mas não a compreensão relacional do tempo histórico
Narrativa histórica	Factual-exemplar, normativa	Relato autorizado do passado; centralidade de eventos políticos e institucionais; uso do passado como repertório moral e cívico	Ensino voltado à transmissão de valores (civismo e patriotismo); narrativa fechada, pouco

			interpretativa; aluno como receptor do sentido histórico
Finalidade formativa	Moral-cívica e integradora	História como instrumento de formação do caráter, da disciplina intelectual e do sentimento nacional	Consolidação da História escolar como dispositivo de legitimação do Estado e de integração nacional
Racionalidade epistemológica dominante	Exógeno e híbrido	Convivência de positivismo (factual e documental), historicismo/metódicos (sínteses e épocas) e escolanovismo instrumental	Consolidação inicial do código disciplinar da História no Brasil, com forte separação entre ciência histórica e ensino

FONTE: O autor (2026).

O quadro-síntese permite afirmar que a Reforma Francisco Campos (1931) fundamenta o nascente código disciplinar da História no Brasil sob uma epistemologia predominantemente exógena. As categorias oriundas da ciência histórica - método, fonte, temporalidade e narrativa - são incorporadas ao ensino de forma instrumental, normativa e funcional, subordinadas a finalidades que extrapolam o campo propriamente epistemológico. O ensino da História estrutura-se, assim, menos como prática de pensamento histórico e mais como técnica pedagógica orientada por objetivos morais, cívicos e políticos.

A sistematização apresentada no quadro evidencia um hibridismo estrutural característico do período: convivem elementos do positivismo factual (ênfase na cronologia e na prova documental), da tradição metódica e historicista (organização por épocas e sínteses civilizacionais) e do escolanovismo, apropriado sobretudo no plano do léxico pedagógico e do uso de métodos ativos, centrados no aluno. Todavia, essa aproximação com o método ativo permanece restrita ao plano didático-instrumental, não se convertendo em problematização epistemológica do conhecimento histórico nem em exercício de investigação por parte do aluno.

Para explicitar de forma mais precisa essa configuração discursiva, procedeu-se a uma reconstrução analítica da formação discursiva que organiza o Método de Ensino da História na Reforma Francisco Campos (1931). Orientada pelo inventário reconstrutivista e pela perspectiva arqueológica adotada nesta investigação, a análise das categorias método, fonte, temporalidade e narrativa permitiu identificar as regularidades epistemológicas que estruturam o discurso curricular do período. A Figura 2 apresenta essa reconstrução analítica, evidenciando como tais categorias se articulam no interior de uma racionalidade predominantemente exógena.

FIGURA 2 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931)



FONTE: O autor (2026)¹⁸.

A representação evidencia que a categoria método é posicionada como técnica pedagógica adaptativa; a fonte aparece como evidência ilustrativa e confirmatória; a temporalidade organiza-se segundo linearidade cronológica e progressiva; e a narrativa assume caráter factual-exemplar e normativo. O conjunto dessas articulações confirma a predominância de uma epistemologia exógena, na qual a ciência histórica é mobilizada como repertório legitimador, mas não como matriz epistemológica estruturante do ensino.

¹⁸ Utilizo a expressão “História majestática” como categoria interpretativa autoral para designar a configuração assumida pelo ensino da História na Reforma Francisco Campos (1931), caracterizada pela apresentação solene e autoritativa do passado nacional, pela centralidade do documento como fundamento de verdade e pela construção de narrativas exemplares voltadas à formação moral e cívica. O termo não corresponde a uma categoria historiográfica consagrada, mas opera aqui como instrumento analítico para evidenciar a dimensão exemplar-normativa e edificante do método de ensino naquele contexto, no qual a História assume função formativa e legitimadora da ordem social. Trata-se, portanto, de uma denominação reconstrutiva que sintetiza a articulação entre exemplaridade, autoridade documental e narrativa patriótica identificadas na análise das fontes curriculares.

A consequência desse arranjo é a consolidação de uma História escolar marcada pela centralidade da narrativa factual, pela temporalidade-sumário e pela utilização da fonte como reforço ilustrativo, o que denominei de “história majestática”.

O aluno é concebido como destinatário de um saber previamente organizado, e não como sujeito de operações cognitivas próprias da racionalidade histórica. O Método de Ensino da História afirma-se, nesse contexto, como derivação pedagógica da historiografia, sem internalizar suas categorias como formas de pensamento histórico escolar.

É a partir desse marco inaugural que se deve compreender as reformas subsequentes. Longe de representar ruptura, a Reforma Capanema (1942) aprofunda e estabiliza esse modelo, reforçando a função formativa da História como instrumento de integração nacional e legitimação do Estado. A análise que se segue buscará demonstrar como, no contexto do Estado Novo, o código disciplinar da História se consolida, reafirmando a epistemologia exógena do método de ensino e ampliando sua normatividade no currículo secundário brasileiro.

4.2 A REFORMA CAPANEMA (1942) E A CONSOLIDAÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA

A Reforma Capanema, instituída pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942), inscreve-se no contexto do Estado Novo (1937–1945) e representa um momento decisivo de consolidação do código disciplinar da História escolar no Brasil (Schmidt, 2012). Se a Reforma Francisco Campos (1931) inaugurou institucionalmente esse código sob forma ainda experimental, a legislação de 1942 o sistematiza e estabiliza, conferindo-lhe maior coerência normativa, centralização administrativa e uniformização pedagógica, em consonância com o projeto autoritário e nacionalista do período.

Do ponto de vista político-educacional, a Reforma Capanema reafirma o papel estratégico do ensino secundário na formação das elites dirigentes e na construção de uma identidade nacional homogênea. A História ocupa posição privilegiada nesse arranjo, sendo concebida como disciplina fundamental para a formação moral, cívica e patriótica da juventude. O ensino histórico passa a operar de maneira ainda mais

explícita como instrumento de integração nacional e de legitimação do Estado, articulando narrativa histórica e projeto político.

Epistemologicamente, a reforma de 1942 não inaugura uma nova racionalidade para o Método de Ensino da História; ao contrário, aprofunda e normatiza o padrão exógeno estabelecido em 1931. As categorias constitutivas da ciência histórica - método, fonte, temporalidade e narrativa - continuam a ser apropriadas sob forma instrumental e pedagógica, subordinadas a finalidades formativas externas à lógica interna da historiografia. A cronologia linear, a centralidade da civilização ocidental e a narrativa factual-descritiva tornam-se eixos estruturantes do currículo, consolidando uma tradição escolar que perdurará, com adaptações, até a década de 1970.

Desse modo, a Reforma Capanema deve ser compreendida menos como ruptura e mais como consolidação normativa do modelo anterior. Ao ampliar o controle estatal sobre programas e orientações metodológicas, ela estabiliza o código disciplinar da História e reforça sua função formativa no interior do projeto político do Estado Novo.

A análise que se segue retoma o protocolo metodológico adotado no bloco anterior, mobilizando o inventário reconstrutivista e as categorias epistemológicas de método, fonte/documento, temporalidade e narrativa para reconstruir as regularidades discursivas que estruturam a configuração curricular de 1942. O objetivo é evidenciar tanto as continuidades em relação à Reforma Francisco Campos quanto os deslocamentos específicos que acompanham a consolidação do código disciplinar da História durante o Estado Novo.

4.2.1 Contexto político-pedagógico da Reforma Capanema (1942)

Promulgada no auge do Estado Novo, a Reforma Capanema inscreve-se em um projeto educacional coerente com a lógica autoritária, centralizadora e nacionalista do regime varguista. A educação secundária é concebida como instância estratégica de formação das elites intelectuais e administrativas do país, cabendo ao Estado definir de maneira uniforme conteúdos, métodos e finalidades do ensino. A normatividade curricular torna-se instrumento de unificação simbólica e de consolidação da identidade nacional (Hollanda, 1957).

Nesse horizonte, o currículo assume função explicitamente formativa e reguladora. A História, em particular, é investida de papel central na construção de uma consciência histórica alinhada ao ideal de nação, ordem e progresso. O ensino histórico deixa de ser apenas transmissão de conteúdos sobre o passado e passa a operar como mecanismo de legitimação política e integração ideológica. A dimensão cívico-moral da disciplina é reforçada, articulando narrativa histórica e projeto estatal.

A herança do escolanovismo, que em 1931 ainda comparecia como léxico pedagógico associado à ideia de método ativo, perde densidade normativa. Permanece, nos documentos, a recomendação de evitar o verbalismo excessivo e de promover formação integral do estudante; contudo, tais menções não se traduzem em reconfiguração epistemológica do ensino histórico. A centralidade recai sobre a exposição sistemática, a organização sequencial dos conteúdos e a autoridade do saber instituído (Hollanda, 1957).

Sob essa moldura, consolida-se a institucionalização plena do código disciplinar da História. O que em 1931 se apresentava como estrutura inaugural ganha agora estabilidade normativa e coerência ideológica, reforçando a articulação entre disciplina escolar e projeto político do Estado Novo.

4.2.2 A institucionalização da disciplina História na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)

O Decreto-Lei nº 4.244/1942 reorganiza o ensino secundário em dois ciclos, ginásial e colegial, e estabelece de forma detalhada a estrutura curricular, os objetivos formativos e a distribuição das disciplinas. A História mantém posição estratégica, distribuída de maneira contínua ao longo da formação, articulando História Geral e História do Brasil em um percurso progressivo e cumulativo.

A disciplina é concebida como elemento estruturante da formação cultural e moral do estudante, responsável por transmitir visão coerente do passado nacional e da tradição ocidental. A noção de “História da Civilização”, já presente na reforma anterior, é reafirmada sob forma mais sistematizada, consolidando a centralidade da experiência europeia como matriz interpretativa do processo histórico. O passado é organizado segundo narrativa linear e evolutiva, reforçando a ideia de continuidade e progresso.

A análise da Lei Orgânica e de seus regulamentos, orientada pelo inventário reconstrutivista, evidencia uma configuração discursiva marcada pelo forte controle estatal sobre programas, conteúdos e orientações metodológicas. A padronização curricular reduz a margem de autonomia docente e posiciona o professor como executor de um currículo nacionalmente definido. O aluno, por sua vez, é concebido como destinatário de um saber histórico previamente estruturado, organizado segundo sequência cronológica progressiva e exposição normativa.

Esse arranjo consolida a História escolar como disciplina eminentemente expositiva e factual. A epistemologia da ciência histórica, fundada na problematização, na interpretação de fontes e na construção narrativa de sentido, permanece dissociada das práticas efetivas de ensino. O código disciplinar estabiliza-se, assim, sob racionalidade exógena consolidada, preparando o terreno para a reconfiguração tecnicista que será operada pela Lei nº 5.692/1971.

4.2.3 Concepção de Método de Ensino da História na Reforma Capanema (1942)

Na Reforma Capanema, a concepção de Método de Ensino da História consolida e normatiza o padrão já delineado em 1931, afastando-se ainda mais de qualquer aproximação com a estrutura epistemológica da ciência histórica. O método é definido prioritariamente como procedimento pedagógico de organização e transmissão sistemática dos conteúdos, subordinado às finalidades formativas do Estado e à lógica disciplinar do ensino secundário. Não se trata de formar o pensamento histórico, mas de assegurar a assimilação progressiva e hierarquizada de um corpo de conhecimentos previamente estabelecido.

A legislação de 1942 enfatiza “clareza”, “ordenação lógica” e “progressividade do ensino”, reforçando a centralidade da exposição docente e da sequência cronológica como princípio estruturador do currículo.

O método associa-se à boa “organização do programa” e à “adequação do conteúdo ao nível intelectual do aluno”, mas não à problematização, à investigação ou à interpretação crítica do passado. O ensino histórico é concebido como prática de explicação e demonstração, não como exercício de compreensão histórica.

Em comparação com o léxico ainda ambíguo da Reforma Francisco Campos, que mobilizava a expressão “métodos vivos e práticos” em diálogo instrumental com o escolanovismo, a Reforma Capanema reduz significativamente essa abertura

discursiva. O vocabulário pedagógico torna-se mais normativo e menos experimental. O método não é apresentado como reconstrução ou experiência, mas como técnica eficaz de ensino, voltada à transmissão fiel dos conteúdos considerados essenciais à formação do estudante (Brasil, 1942).

Do ponto de vista epistemológico, confirma-se o predomínio de uma racionalidade exógena. As operações constitutivas do conhecimento histórico, problematização, crítica, interpretação e construção narrativa de sentido, não são transpostas para o espaço escolar. O método didático não deriva da lógica interna da historiografia, mas de exigências externas: disciplina intelectual, formação moral e coesão ideológica. Ensinar História significa transmitir corretamente um saber já constituído, não introduzir o aluno nas formas históricas de pensar.

Consolida-se, assim, um modelo transmissivo e hierárquico, no qual o professor ocupa a posição de autoridade explicativa e o aluno a de receptor disciplinado do conteúdo. O método, longe de funcionar como mediação epistemológica entre ciência e ensino, opera como instrumento de normalização pedagógica plenamente integrado ao projeto político-educacional do Estado Novo.

4.2.4 Concepção de fonte e documento no ensino de História na Reforma Capanema (1942)

A concepção de fonte e documento na Reforma Capanema reforça e estabiliza o modelo já esboçado em 1931, mantendo o documento em posição secundária, ilustrativa e confirmatória. As fontes históricas aparecem como suportes auxiliares da exposição docente, destinados a reforçar conteúdos previamente narrados, e não como objetos de problematização ou investigação por parte do estudante.

A legislação de 1942 não apresenta orientações sistemáticas para o trabalho crítico com documentos históricos. Não há referência explícita à crítica externa ou interna, à análise de autoria, à contextualização da produção ou à discussão sobre limites e intencionalidades das fontes. Quando mencionadas, as fontes mantêm-se vinculadas à ideia de comprovação factual: servem para confirmar o que o programa curricular já definiu como conhecimento legítimo (Brasil, 1942).

Essa concepção aproxima-se da tradição positivista e metódica da historiografia do século XIX, na qual o documento é entendido como prova empírica

do passado. Contudo, diferentemente da prática historiográfica universitária, onde a fonte é submetida a procedimentos rigorosos de crítica e interpretação, no espaço escolar ela é esvaziada de sua função cognitiva. O documento não é interrogado; é apresentado como evidência que ratifica a narrativa oficial.

Em comparação com 1931, não se observa ampliação significativa do trabalho com “textos originais” ou materiais diversos. Se na reforma anterior havia indícios de abertura, ainda que sem problematização crítica, em 1942 essa possibilidade não se aprofunda. A fonte permanece subordinada à lógica da exposição e da memorização, integrando-se a um ensino voltado à assimilação ordenada de fatos e processos consagrados.

Epistemologicamente, a categoria fonte continua ausente como operador formativo do pensamento histórico. A relação do estudante com o passado não se estabelece pela análise dos vestígios, mas pela interiorização de uma narrativa previamente construída. A fonte não funciona como mediação hermenêutica entre passado e presente da aprendizagem; converte-se em elemento legitimador de um saber já fechado.

Essa configuração confirma a permanência de uma epistemologia exógena no Método de Ensino da História. A categoria “fonte” é transposta da ciência histórica para a escola sem suas operações constitutivas, reduzida a recurso pedagógico de reforço da narrativa e não a condição de possibilidade para a construção do conhecimento histórico escolar.

4.2.5 Concepção de temporalidade e organização do conteúdo histórico na Reforma Capanema (1942)

A concepção de temporalidade presente na Reforma Capanema (1942) reafirma e estabiliza o modelo cronológico-linear já instituído em 1931, consolidando-o como eixo estruturante do ensino de História no secundário brasileiro. O tempo histórico é organizado como sucessão contínua e progressiva de acontecimentos, distribuídos em narrativa ordenada que apresenta o passado como herança cultural e civilizatória a ser assimilada gradualmente pelo estudante.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário estrutura os programas por séries e ciclos, distribuindo os conteúdos segundo lógica evolutiva que parte das formações históricas mais remotas e culmina no mundo contemporâneo. A História da

Civilização permanece como princípio organizador, reafirmando temporalidade universalista, eurocêntrica e cumulativa, na qual os processos históricos são apresentados como etapas sucessivas do desenvolvimento humano. O passado é concebido como encadeamento progressivo, e não como campo de múltiplas experiências temporais.

Nesse modelo, a cronologia assume função pedagógica central. Ela opera simultaneamente como instrumento de ordenação curricular e como critério de avaliação da aprendizagem, orientando o ensino para a memorização sequencial de fatos, datas e períodos. Recursos como quadros sinóticos, esquemas de épocas e linhas do tempo, recorrentes nos materiais didáticos do período (Hollanda, 1957), reforçam essa temporalidade sintética e classificatória, voltada à fixação e à organização do conteúdo.

Não há, contudo, problematização da temporalidade como categoria do pensamento histórico. Diferentemente das concepções hermenêuticas ou das abordagens historiográficas do século XX, não se encontram referências à coexistência de diferentes ritmos históricos, às múltiplas durações ou à relação interpretativa entre passado e presente. O tempo é tratado como dado objetivo e externo ao sujeito da aprendizagem, e não como construção histórica mediada pela experiência.

As implicações pedagógicas são evidentes. A aprendizagem histórica é concebida como percurso linear de aquisição cumulativa de conhecimentos, não como processo de orientação temporal. O aluno é conduzido a reconhecer a ordem cronológica dos acontecimentos, mas não a refletir sobre permanências, rupturas, simultaneidades ou diferentes escalas de tempo. A temporalidade escolar funciona, assim, como estrutura classificatória e organizadora do currículo, não como dimensão reflexiva da consciência histórica.

Em comparação com a Reforma de 1931, observa-se continuidade estrutural acompanhada de maior grau de normatização. Se na reforma Francisco Campos (Brasil, 1931) a cronologia já ocupava posição central, na reforma Capanema (Brasil, 1942) ela se consolida como princípio organizador incontornável do ensino histórico. A temporalidade escolar torna-se um dos pilares do código disciplinar da História, reafirmando modelo factual, cumulativo e epistemologicamente exógeno.

Desse modo, na Reforma Capanema, o tempo histórico permanece dissociado da experiência e da interpretação. Ele opera como eixo de ordenação

curricular e de controle pedagógico, não como categoria formativa do pensamento histórico. A consolidação dessa concepção reforça a distância entre a epistemologia da ciência histórica e o modo como o passado é apresentado e aprendido no espaço escolar.

4.2.6 Concepção de narrativa histórica e finalidade formativa na Reforma Capanema (1942)

Na Reforma Capanema (1942), a narrativa histórica consolida-se como forma privilegiada de organização e legitimação do conhecimento histórico escolar. Diferentemente de perspectivas que compreendem a narrativa como construção interpretativa e problematizadora do passado, a narrativa prescrita pela Lei Orgânica nº 4.244/1942 do Ensino Secundário assume caráter predominantemente factual, linear e exemplar, orientada por finalidades formativas de natureza moral, cívica e nacional.

A História escolar é estruturada como relato ordenado dos grandes acontecimentos da civilização, articulado segundo encadeamento contínuo e coerente, com ênfase nos processos políticos, institucionais e militares. A narrativa funciona como eixo integrador entre conteúdos, temporalidade e valores, oferecendo ao estudante imagem estabilizada do passado, concebido como patrimônio comum e fundamento da identidade nacional. Narrar a História, nesse contexto, significa transmitir tradição e consolidar memória oficial, mais do que suscitar interpretação crítica da experiência histórica.

A finalidade formativa dessa narrativa é explicitamente normativa. A Reforma Capanema insere o ensino de História no projeto de formação do “espírito nacional”, atribuindo-lhe a função de fortalecer sentimentos de unidade, disciplina social e lealdade ao Estado. A narrativa histórica converte-se, assim, em instrumento pedagógico de socialização política e moral, articulando conhecimento histórico e projeto estatal.

Do ponto de vista epistemológico, essa concepção distancia-se da narrativa como forma de argumentação histórica. Não há espaço para explicitação de controvérsias, para problematização das fontes ou para reflexão sobre critérios de seleção e organização do relato. A narrativa é apresentada como espelho do real histórico, não como construção mediada por escolhas interpretativas. O aluno é

posicionado como receptor de uma versão autorizada do passado, cuja função é instruir e formar valores, não mobilizar operações próprias do pensamento histórico.

Em comparação com 1931, observa-se continuidade acompanhada de intensificação normativa. Se na Reforma Francisco Campos (1931) a narrativa já desempenhava função cívica e patriótica, em 1942 ela se integra de modo mais orgânico ao projeto político-pedagógico do Estado Novo. A História escolar consolida-se como narrativa oficial do passado nacional e civilizatório, reforçando a articulação entre ensino histórico e legitimação do Estado.

Desse modo, a narrativa histórica na Reforma Capanema reafirma o caráter exógeno do Método de Ensino da História. Ela não se estrutura como prática de produção de sentido histórico, mas como meio de transmissão de conteúdos e valores previamente definidos. A narrativa não emerge da investigação nem da interpretação de fontes, mas da organização normativa do currículo, consolidando-se como um dos pilares do código disciplinar da História escolar brasileira no período.

QUADRO 21 – CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA CAPANEMA (1942)

Categoria epistemológica	Concepção presente na Reforma (1942)	Características centrais	Implicações para o ensino de História
Método de ensino	Método pedagógico normativo e sistematizado	Ênfase na exposição ordenada, clareza conceitual e progressão lógica dos conteúdos; forte prescrição curricular; ausência de problematização histórica; método entendido como técnica de transmissão	O ensino de História organiza-se como prática expositiva e normativa, voltada à assimilação ordenada de conteúdos, não à formação do pensamento histórico
Fonte / Documento	Documento como prova empírica e suporte de veracidade	Valorização implícita da documentação como garantia de verdade histórica; uso indireto das fontes; inexistência de critérios didáticos de crítica interna e externa	A fonte aparece como elemento legitimador da narrativa e não como problema cognitivo; o aluno não realiza operações próprias do trabalho histórico
Temporalidade	Temporalidade linear, contínua e cumulativa	Organização cronológica rígida; sucessão de épocas e fatos; centralidade da História Geral e da História do Brasil como narrativa civilizatória	A temporalidade funciona como esquema organizador do currículo e da avaliação, reforçando a memorização sequencial em detrimento da compreensão relacional do tempo
Narrativa histórica	Narrativa factual, linear e	Predomínio do relato político-institucional; encadeamento	A narrativa histórica assume função

	estabilizada	causal simples; ausência de controvérsia e multiperspectividade	transmissiva e exemplar, reduzindo o ensino à assimilação de versões consolidadas do passado
Finalidade formativa	Formação moral, cívica e nacionalista	História como instrumento de integração nacional e legitimação do Estado Novo; valorização do patriotismo e da unidade política	O ensino de História é subordinado a finalidades normativas e ideológicas, reforçando a função socializadora e disciplinadora da disciplina
Racionalidade epistemológica dominante	Epistemologia exógena, de matriz positivista-metódica	Separação entre ciência histórica e ensino; categorias historiográficas traduzidas de forma técnica e normativa	Consolidação do código disciplinar da História escolar como ensino factual, cronológico e moralizante

FONTE: O autor (2026).

Para tornar visível a consolidação estrutural dessa configuração epistemológica, procedeu-se à reconstrução analítica da Reforma Capanema (1942) a partir das categorias mobilizadas nesta pesquisa - método, fonte, temporalidade e narrativa - conforme representado na Figura 3.

FIGURA 3 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA REFORMA CAPANEMA (1942)



FONTE: O autor (2026).

A síntese representada evidencia que o código disciplinar da História, inaugurado em 1931, não apenas se manteve, mas foi intensificado e normativamente estabilizado sob o Estado Novo. Se na Reforma Francisco Campos (1931) predominava ainda certo hibridismo discursivo, no qual o léxico escolanovista convivia com a estrutura factual e cronológica, em 1942 observa-se maior coerência interna entre projeto político e organização curricular. As categorias epistemológicas da História aparecem mais rigidamente enquadradas, traduzidas em dispositivos pedagógicos que privilegiam a exposição ordenada, a sequência cronológica e a narrativa estabilizada do passado.

Comparativamente, a Reforma Capanema reduz as ambiguidades inaugurais de 1931 e consolida uma matriz exógena mais explícita. O método assume definitivamente a forma de técnica normativa; a fonte histórica estabiliza-se como evidência legitimadora da narrativa; a temporalidade consolida-se como sucessão linear e cumulativa; e a narrativa fixa-se como relato factual exemplar, articulado à formação moral e nacionalista. O professor torna-se executor autorizado de um currículo centralizado, e o aluno é posicionado como destinatário disciplinado de um saber previamente organizado. A distância entre a epistemologia da ciência histórica e o ensino escolar amplia-se, ainda que sob a aparência de maior sistematização pedagógica.

Essa consolidação do modelo exógeno não representa fechamento, mas etapa de estabilização que prepara deslocamento posterior. Ao ingressar no período do regime civil-militar, o ensino da História será submetido a reconfiguração ainda mais profunda, agora sob racionalidade tecnicista e funcionalista. A centralidade da cronologia, da factualidade e da narrativa normativa não será abandonada, mas reinterpretada sob lógica de eficiência, planejamento e controle. É nesse horizonte que se insere a Lei nº 5.692/1971, cuja análise demonstrará como o código disciplinar da História, já consolidado em 1942, será tecnicamente reorganizado e funcionalmente subordinado a um novo projeto de Estado.

4.3 A LEI Nº 5.692/1971 E A RECONFIGURAÇÃO TECNICISTA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, constitui um momento decisivo na trajetória do Método de Ensino da História no Brasil, não por instaurar ruptura

epistemológica em relação às reformas anteriores, mas por reconfigurar profundamente o código disciplinar consolidado em 1931 e normatizado em 1942. Se as reformas do período varguista organizaram e estabilizaram a História como disciplina escolar autônoma, ainda que sob racionalidade exógena, a reforma de 1971 altera estruturalmente seu lugar no currículo ao integrá-la ao componente Estudos Sociais.

Essa integração não se limita a rearranjo administrativo. Ela desloca a disciplina para um campo curricular híbrido, subordinado a um projeto educacional orientado por princípios tecnicistas, desenvolvimentistas e de controle ideológico. O que está em jogo não é apenas a reorganização de conteúdos, mas a transformação do estatuto epistemológico do ensino histórico, agora inserido em lógica sistêmica de planejamento, eficiência e mensuração de resultados.

Ao ser incorporada aos Estudos Sociais, a História deixa de operar como disciplina estruturada por categorias próprias (fonte, temporalidade e narrativa), e passa a integrar dispositivo curricular voltado à adaptação social e à funcionalidade econômica. A epistemologia exógena, já predominante nas reformas anteriores, assume nova feição: de moral-cívica, torna-se funcional-instrumental.

4.3.1 Contexto político-pedagógico da Lei nº 5.692/1971

A promulgação da Lei nº 5.692/1971 inscreve-se no contexto do regime civil-militar instaurado em 1964, marcado pela centralização autoritária do poder, pela repressão política e pela adoção de modelo de desenvolvimento baseado na racionalidade tecnocrática. No campo educacional, esse período foi fortemente influenciado pela teoria do capital humano e pelas orientações de organismos internacionais, que passaram a conceber a educação como instrumento estratégico de modernização econômica e integração social.

A reforma de 1971 expressa esse projeto ao redefinir os objetivos da educação básica em termos de eficiência, produtividade e adequação às demandas do mercado de trabalho. A formação cultural cede lugar à formação funcional; a escola passa a operar como sistema planejado, racionalizado e mensurável; e o currículo assume caráter instrumental. O método pedagógico deixa de ser apenas técnica de transmissão normativa, como em 1942, para tornar-se instrumento de controle de objetivos comportamentais e de desempenho observável.

No plano pedagógico, consolida-se o tecnicismo educacional, que propõe racionalização do ensino por meio de definição precisa de objetivos, sequenciação lógica de conteúdos e avaliação padronizada. O professor é redefinido como executor de programas estruturados por instâncias centrais, e o aluno como sujeito a ser conduzido por estímulos organizados segundo metas previamente estabelecidas. A dimensão interpretativa e reflexiva do conhecimento histórico, já limitada nas reformas anteriores, sofre esvaziamento ainda mais acentuado.

É nesse horizonte que a História perde sua autonomia disciplinar e é incorporada aos Estudos Sociais, juntamente com Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Essa integração não configura síntese epistemológica entre campos do saber, mas diluição da especificidade histórica em um campo curricular orientado à socialização normativa e à legitimação do regime. O conhecimento histórico passa a operar prioritariamente como instrumento de adaptação social, naturalização da ordem vigente e internalização de valores compatíveis com o projeto político do período, distanciando-se ainda mais das operações constitutivas da ciência histórica.

4.3.2 A institucionalização dos Estudos Sociais e a desestruturação do código disciplinar da História

A Lei nº 5.692/1971 inaugura novo regime de organização curricular ao instituir os Estudos Sociais como área integrada no ensino de 1º grau, reunindo História, Geografia e outros conteúdos afins sob mesma rubrica formativa. Diferentemente das reformas de 1931 e 1942, que preservaram a História como disciplina relativamente autônoma (ainda que submetida a finalidades cívicas e a epistemologias exógenas), a reforma de 1971 promove alteração estrutural no código disciplinar da História ao dissolver suas fronteiras epistemológicas e metodológicas no interior de um campo interdisciplinar genérico.

Essa unificação não configura integração epistemológica em sentido forte, isto é, não resulta de articulação reflexiva entre categorias próprias da ciência histórica e de outras ciências sociais. Trata-se, antes, de integração administrativa e funcional, orientada por objetivos de racionalização curricular, socialização normativa e adequação às diretrizes tecnocráticas do regime civil-militar. A História deixa de ser concebida como forma específica de compreensão da experiência humana no tempo

e passa a operar como componente ilustrativo de conteúdos sociais mais amplos, subordinado a finalidades pragmáticas de adaptação e controle.

Sob a perspectiva do código disciplinar, esse movimento representa reconfiguração marcada pela perda de especificidade disciplinar, podendo-se falar em uma crise do código disciplinar da História (Schmidt, 2012). A fusão em Estudos Sociais interrompe o processo de consolidação das categorias estruturantes do ensino de História (método, fonte, temporalidade e narrativa), ao esvaziar sua especificidade cognitiva. O tempo histórico tende a ser reduzido a sequência cronológica elementar ou a pano de fundo contextual de temas sociais; a fonte histórica perde centralidade analítica e deixa de funcionar como vestígio a ser interpretado; e a narrativa histórica é substituída por exposições temáticas descritivas, organizadas segundo objetivos comportamentais e não segundo problemas históricos.

A institucionalização dos Estudos Sociais redefine também as posições pedagógicas. O professor deixa de ser mediador de saber disciplinar estruturado por lógica própria e torna-se executor de programas integrados e previamente definidos. O aluno é concebido como destinatário de conteúdos fragmentados, organizados por temas e metas de desempenho, não por questões históricas orientadas pela interpretação do passado. A dimensão formativa da orientação temporal, núcleo da consciência histórica, é deslocada para segundo plano, cedendo espaço a objetivos de adaptação cívica e moral.

Desse modo, a Reforma de 1971 não apenas mantém a epistemologia exógena identificada nas reformas anteriores, mas a radicaliza ao desarticular a própria ideia de História como disciplina escolar autônoma. Se em 1931 e 1942 o Método de Ensino da História era exógeno, mas disciplinarmente estável, em 1971 ele se torna simultaneamente exógeno e funcionalmente subordinado, dissolvendo-se no interior de uma racionalidade sistêmica. A institucionalização dos Estudos Sociais marca, assim, ponto de inflexão no desenvolvimento do código disciplinar da História no Brasil, cujos efeitos perdurarão até as reconfigurações curriculares das décadas finais do século XX, quando se inicia movimento de retomada da especificidade disciplinar.

4.3.3 A concepção de Método de Ensino da História no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971)

A institucionalização dos Estudos Sociais implicou redefinição substantiva da concepção de método associada ao ensino da História. Ao deixar de existir como disciplina autônoma, a História perde também as condições institucionais de sustentar um método estruturado por categorias epistemológicas próprias. O método de ensino deixa de referir-se, ainda que de modo exógeno, à organização do conhecimento histórico e passa a ser concebido como instrumento pedagógico genérico, orientado por objetivos de socialização, adaptação e civismo.

Nos documentos normativos decorrentes da Lei nº 5.692/1971, o método aparece vinculado à linguagem da eficiência, da integração curricular e da adequação ao desenvolvimento psicológico do aluno. Privilegiam-se atividades integradas, estudos do meio, trabalhos em grupo e abordagem temática de problemas sociais contemporâneos. Embora tais estratégias possam sugerir afastamento do modelo expositivo tradicional consolidado em 1942, sua fundamentação não se ancora em problematização histórica, mas em pedagogia tecnicista orientada por objetivos comportamentais e metas de desempenho.

Comparativamente, observa-se deslocamento significativo em relação às reformas anteriores. Em 1931 e 1942, o Método de Ensino da História mantinha, ainda que sob racionalidade exógena, vínculo formal com a organização historiográfica do conteúdo - cronologia, narrativa linear, síntese factual. Em 1971, essa relação enfraquece-se de maneira decisiva. O método deixa de espelhar, mesmo de forma imperfeita, operações constitutivas do conhecimento histórico, como contextualização, crítica e interpretação, e passa a operar como procedimento pedagógico indiferenciado, aplicável a qualquer conteúdo social.

Nesse sentido, o método no regime dos Estudos Sociais assume caráter estruturalmente antidisciplinar. Ele não deriva da ciência histórica nem de sua tradição didática, mas de racionalidade pedagógica externa, marcada pelo tecnicismo educacional e pela lógica da administração curricular. O ensino da História é reduzido a meio para atingir fins previamente definidos (integração nacional, ajustamento social, formação cívica), e não a espaço de formação do pensamento histórico ou da consciência temporal.

Se em 1942 o método era exógeno, porém disciplinarmente estável, em 1971 ele torna-se simultaneamente exógeno e funcionalmente subordinado. O deslocamento não elimina a exogeneidade; radicaliza-a ao dissolver o vínculo entre método e estrutura epistemológica da História. O Método de Ensino da História

deixa de organizar a aprendizagem segundo categorias próprias da disciplina e passa a operar como instrumento técnico no interior de projeto educacional sistêmico e funcionalista.

4.3.4 Fonte e documento no ensino de História no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971)

A concepção de fonte e documento no ensino de História sofre esvaziamento ainda mais acentuado com a consolidação dos Estudos Sociais a partir da Lei nº 5.692/1971. Se nas reformas de 1931 e 1942 o documento histórico aparecia, ao menos formalmente, como evidência factual destinada a legitimar a narrativa e a organizar a memorização do conteúdo, no novo regime curricular ele perde inclusive essa centralidade auxiliar. A fonte deixa de ocupar lugar estruturante, mesmo que exógeno, no processo de ensino-aprendizagem.

Nos textos normativos e orientações pedagógicas vinculados à reforma de 1971, a noção de fonte histórica praticamente desaparece como categoria específica. O documento não é concebido como vestígio do passado a ser interrogado, contextualizado ou interpretado, mas como material didático genérico, equiparável a imagens, gráficos, mapas, textos informativos ou recursos audiovisuais utilizados para ilustrar temas sociais. A fonte deixa de funcionar como mediação cognitiva entre passado e presente e passa a integrar repertório instrumental subordinado aos objetivos pedagógicos previamente definidos.

Essa diluição decorre diretamente da lógica integradora dos Estudos Sociais. Ao fundir História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica em campo curricular único, a especificidade do documento histórico é absorvida por abordagem temática voltada à observação do meio e à compreensão funcional da realidade social imediata. O passado não é investigado por meio de seus vestígios; é mobilizado como contexto ilustrativo de problemas contemporâneos, frequentemente desprovido de espessura temporal própria.

Do ponto de vista epistemológico, essa configuração representa deslocamento ainda mais profundo em relação às reformas anteriores. Em 1931 e 1942, embora o documento não fosse objeto de crítica sistemática, ele ainda figurava como prova e garantia da verdade histórica narrada. Em 1971, mesmo essa função é enfraquecida. Não há referência à crítica interna ou externa, à autoria, às

condições de produção ou à intencionalidade das fontes. O documento não é problema cognitivo; é recurso pedagógico acessório. O aluno não é conduzido a operar sobre vestígios do passado, mas a consumir informações organizadas segundo temas e objetivos comportamentais.

Consequentemente, o ensino de História no regime dos Estudos Sociais abandona a possibilidade de formação de competências históricas elementares, como análise de evidências, comparação de versões e construção de inferências a partir de fontes. A categoria “fonte” deixa de ser elemento constitutivo do pensamento histórico e integra pedagogia marcadamente presentista, funcional e adaptativa. A exogeneidade do método, já identificada nas reformas anteriores, assume aqui feição tecnicista, marcada pela subordinação completa das categorias históricas à lógica administrativa do currículo.

No subtópico seguinte, examino como essa mesma racionalidade afeta a concepção de temporalidade, evidenciando que a perda da centralidade da fonte histórica acompanha a diluição do tempo histórico enquanto categoria formativa do pensamento.

4.3.5 Temporalidade e organização do conhecimento histórico no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971)

A categoria da temporalidade, já tratada de modo linear e cumulativo nas reformas de 1931 e 1942, sofre processo de desestruturação mais profundo com a institucionalização dos Estudos Sociais pela Lei nº 5.692/1971. Ao substituir a História como disciplina autônoma por campo integrado e funcional, a reforma compromete diretamente o tempo histórico como forma específica de inteligibilidade da experiência humana, esvaziando seu estatuto epistemológico.

Nos documentos normativos e nas orientações curriculares do período, o tempo histórico deixa de ser organizado segundo critérios próprios da historiografia, como periodização, mudança, permanência, contextualização e duração, e passa a ser subordinado a lógica temática e presentista. O passado aparece apenas na medida em que explica, ilustra ou legitima problemas do presente. Dissolve-se em sequências genéricas como “origens”, “formação” ou “evolução”, desprovidas de rigor conceitual e de problematização das diferenças históricas.

Comparativamente, observa-se deslocamento relevante. Em 1931 e 1942, a cronologia operava como eixo estruturante do currículo, ainda que sob forma enciclopédica e factual. Em 1971, mesmo essa centralidade é relativizada. A temporalidade deixa de organizar o percurso formativo da disciplina e passa a funcionar como pano de fundo difuso para temas sociais amplos - comunidade, trabalho, desenvolvimento, civismo. O tempo histórico não é objeto de reflexão; converte-se em recurso instrumental de contextualização.

Do ponto de vista cognitivo, a mudança é significativa. A aprendizagem deixa de favorecer a construção da consciência temporal, entendida como articulação reflexiva entre passado, presente e futuro, e passa a reforçar percepção naturalizada da sociedade. O tempo não é problematizado como diferença histórica, nem como dimensão constitutiva da experiência humana; é utilizado como antecedente explicativo imediato do presente, eliminando a distância crítica que caracteriza o pensamento histórico.

Essa configuração confirma que, no regime dos Estudos Sociais, a temporalidade deixa de funcionar como categoria epistemológica do ensino de História. Ela se converte em variável acessória de currículo orientado pela adaptação social e pela funcionalidade cívica. O resultado é enfraquecimento do código disciplinar da História, pois se rompe a homologia, ainda que exógena, entre método historiográfico e método de ensino, substituindo-a por lógica pedagógica que prescinde do tempo histórico como forma estruturante de pensamento.

No próximo subtópico, analiso como essa diluição da temporalidade articula-se à concepção de narrativa e às finalidades formativas atribuídas ao ensino no contexto da Lei nº 5.692/1971, encerrando o exame das categorias epistemológicas desse período.

4.3.6 Narrativa histórica e finalidade formativa no regime dos Estudos Sociais (Lei nº 5.692/1971)

A narrativa histórica, no contexto da Lei nº 5.692/1971 e da institucionalização dos Estudos Sociais, sofre deslocamento estrutural em relação às reformas de 1931 e 1942. Se, nos dois momentos anteriores, a narrativa ainda operava como relato factual-exemplar organizado cronologicamente, orientado por finalidades cívico-patrióticas e integrado a um código disciplinar reconhecível, em 1971 ocorre sua

diluição como forma específica de conhecimento histórico. A narrativa deixa de constituir eixo estruturante da disciplina e passa a ser absorvida por lógica integradora e funcional.

Nos Estudos Sociais, o passado já não é narrado como experiência humana situada no tempo, mas mobilizado como repertório informativo para ilustrar temas sociais amplos: trabalho, desenvolvimento, organização política, comunidade, nação. A narrativa histórica fragmenta-se em exposições temáticas generalizantes, perdendo sua coerência temporal e sua função de articulação entre evidência, interpretação e orientação.

Esse deslocamento implica ruptura mais profunda do que nas reformas anteriores. Em 1931 e 1942, a narrativa, embora normativa e estabilizada, ainda conservava estrutura cronológica e pretensão de totalidade civilizatória. Em 1971, nem mesmo essa forma permanece íntegra. A narrativa deixa de ser construção sequencial do tempo histórico e converte-se em texto explicativo adaptado a objetivos comportamentais e cívicos.

Do ponto de vista epistemológico, desaparece qualquer preocupação com a narrativa como operação cognitiva. Não se problematiza a seleção dos fatos, não se explicitam controvérsias interpretativas, não se discutem critérios de organização do relato. A narrativa não é concebida como síntese interpretativa entre fonte e temporalidade, mas como instrumento de veiculação de conteúdos socialmente desejáveis.

No plano formativo, a finalidade desloca-se da formação da consciência histórica (ainda que sob moldura exógena nas reformas anteriores), para a adaptação funcional do estudante à ordem social. A narrativa passa a operar como mecanismo de naturalização do presente, reforçando valores de disciplina, integração e conformidade. O conflito, a ruptura e a pluralidade interpretativa são neutralizadas.

Nesse regime, o aluno não é sujeito de interpretação histórica, mas receptor de explicações integradas sobre a sociedade. A aprendizagem perde sua dimensão orientadora e reflexiva, aproximando-se de modelo instrucional voltado ao ajustamento social. A narrativa histórica, reduzida a suporte informativo, deixa de mediar experiência temporal e sentido, rompendo inclusive a homologia, ainda que exógena, entre historiografia e ensino que caracterizava as reformas anteriores.

Assim, sob a Lei nº 5.692/1971, a narrativa deixa de ser categoria epistemológica do ensino de História e passa a integrar dispositivo curricular funcional e tecnocrático. O efeito cumulativo é o esvaziamento máximo do código disciplinar da História, cuja recomposição só começará a ser ensaiada nas décadas seguintes.

QUADRO 22 – SÍNTESE DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA LEI Nº 5.692/1971

Categoria epistemológica	Concepção presente na Lei nº 5.692/1971	Características centrais	Implicações para o ensino de História
Método	Funcional-instrumental, subordinado aos Estudos Sociais	Ensino orientado por objetivos e integração de conteúdos; ausência de método histórico específico; primazia de técnicas pedagógicas (atividades, exercícios, rotinas)	Descaracterização do Método de Ensino da História como prática epistemológica; ensino reduzido a tecnologia curricular de socialização
Fonte / Documento	Implícita e ilustrativa (não problematizada)	Documentos não aparecem como objetos de análise; inexistência de crítica interna/externa; mediação quase exclusiva por manuais e materiais didáticos	Eliminação da experiência epistemológica com fontes; inviabiliza aprendizagem baseada em evidência e argumentação histórica
Temporalidade	Diluição do tempo histórico em eixos temáticos/sociais	Enfraquecimento da cronologia como organizadora do currículo; prevalência de abordagens temáticas e integradoras; tempo aparece como pano de fundo	Perda da temporalidade como categoria estruturante do pensamento histórico; fragiliza noções de mudança, permanência e periodização
Narrativa	Descritiva e fragmentada, com orientação normativa	Fragmentação da narrativa histórica; redução de explicações históricas a descrições generalizantes; pouco espaço para interpretação e construção de sentido	A narrativa deixa de funcionar como síntese entre fonte e temporalidade; ensino histórico perde potência orientadora (sentido)
Finalidade formativa	Ajustamento social e civismo funcional	Ênfase na integração nacional e na disciplina social; orientação à adaptação do aluno à ordem vigente	Ensino de História deslocado para funções de conformação social, em detrimento de juízo histórico, criticidade e orientação temporal
Racionalidade epistemológica dominante	Epistêmico-exógeno (máxima exogenia por dissolução disciplinar)	Predomínio de racionalidade curricular-administrativa; categorias históricas aparecem neutralizadas ou subordinadas à integração dos Estudos Sociais	O código disciplinar da História é interrompido/retardado: a disciplina perde autonomia epistemológica e reduz-se a componente informativo-integrador

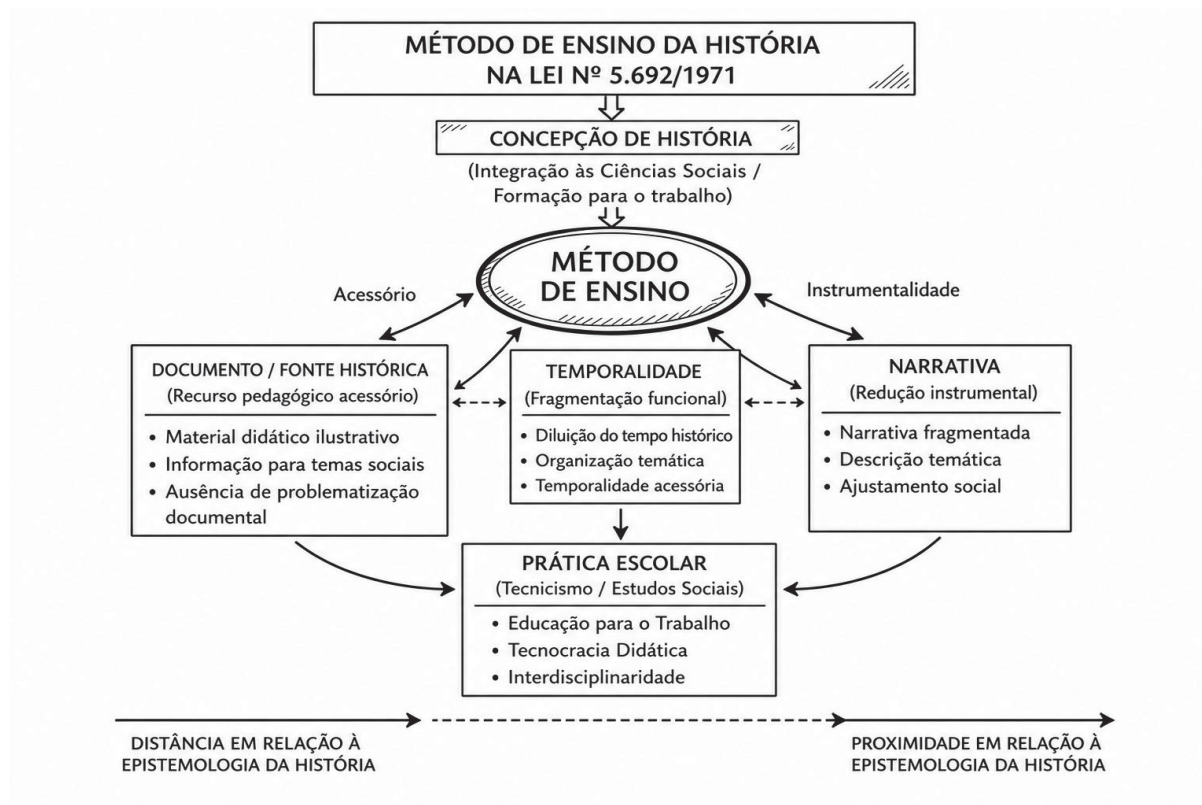
FONTE: O autor (2026).

O Quadro 22 permite afirmar que a Lei nº 5.692/1971 representa o ponto de maior descontinuidade epistemológica do ensino de História no século XX. Se em 1931 a disciplina foi institucionalizada sob matriz exógena e, em 1942, consolidada de modo normativo e centralizado, em 1971 ocorre sua dissolução formal no interior dos Estudos Sociais. As categorias estruturantes da racionalidade histórica (método, fonte, temporalidade e narrativa) deixam de operar como princípios organizadores do ensino e passam a ser subordinadas a lógica curricular funcional.

O método converte-se em técnica pedagógica genérica; a fonte desaparece como problema cognitivo; a temporalidade perde função estruturante; e a narrativa fragmenta-se em exposição temática desprovida de síntese interpretativa. Diferentemente das reformas anteriores, nas quais ainda subsistia correspondência estrutural com a historiografia, aqui essa homologia é interrompida.

É justamente essa ruptura estrutural que pode ser visualizada na Figura 4, na qual se representa a dissolução do código disciplinar da História no regime dos Estudos Sociais, evidenciando o esvaziamento progressivo da tríade fonte–temporalidade–narrativa enquanto operadores do Método de Ensino da História.

FIGURA 4 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA LEI Nº 5.692/1971



FONTE: O autor (2026).

A trajetória analisada entre 1931, 1942 e 1971 evidencia que o Método de Ensino da História no Brasil não seguiu linha evolutiva progressiva, mas percurso marcado por institucionalização exógena, consolidação normativa e, por fim, dissolução disciplinar. Se a Reforma Francisco Campos inaugura o código disciplinar sob matriz instrumental, e a Reforma Capanema o estabiliza sob forte normatividade estatal, a Lei nº 5.692/1971 interrompe essa continuidade ao submeter a História a lógica integradora e tecnicista dos Estudos Sociais. É a partir dessa sequência de deslocamentos, permanências e rupturas, que o próximo tópico procederá à análise comparativa das três reformas, buscando explicitar as regularidades estruturais e os pontos de inflexão na constituição epistemológica do Método de Ensino da História no Brasil.

4.4 INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DAS REFORMAS DE 1931, 1942 E 1971

Este tópico apresenta um inventário reconstrutivista das três reformas analisadas, assumindo explicitamente a perspectiva arqueológica como método de leitura das formações discursivas. Não se trata de reconstruir uma linha evolutiva do

ensino de História, nem de identificar continuidades lineares, mas de descrever o campo de regularidades e descontinuidades que estruturaram, entre 1931 e 1971, as condições de possibilidade do Método de Ensino da História no Brasil.

Cada legislação é aqui tomada como acontecimento discursivo, isto é, como ponto de articulação entre saber, poder e práticas pedagógicas. O foco não recai sobre os resultados escolares das reformas, mas sobre o modo como nelas se enunciam (ou se silenciam) as categorias epistemológicas da História (método, fonte/documento, temporalidade e narrativa), e sobre que tipo de racionalidade histórica é autorizada a circular no espaço escolar.

O inventário permite observar que não há sucessão progressiva, mas variação interna de um mesmo campo epistêmico. A História escolar oscila entre disciplinarização (1931), consolidação normativa (1942) e dissolução integradora (1971), sem que, em nenhum desses momentos, o ensino seja fundamentado de modo endógeno na epistemologia da ciência histórica. A regularidade dominante é a exogenia do método.

O quadro comparativo a seguir sintetiza esse movimento, evidenciando tanto as continuidades estruturais quanto os deslocamentos específicos de cada reforma.

QUADRO 23 – INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DAS REFORMAS DE 1931, 1942 E 1971

Categoria epistemológica	Reforma Francisco Campos (1931)	Reforma Capanema (1942)	Lei nº 5.692/1971
Concepção de método	Léxico de métodos “vivos” e “práticos”; instrumentalização didática sem problematização histórica	Método expositivo-enciclopédico, sistematizado e normativo	Método funcional-instrumental, subordinado aos Estudos Sociais
Fonte / Documento	Textos e excertos como ilustração didática	Documento como prova factual legitimadora	Fonte praticamente ausente como categoria epistemológica
Temporalidade	Cronologia linear e quadros sinóticos da civilização	Periodização rígida, nacionalizante e factual	Temporalidade diluída em eixos temáticos e conteúdos integrados
Narrativa histórica	Narrativa factual-exemplar, com finalidade cívico-moral	Narrativa nacional-patriótica, estabilizada e normativa	Narrativa fragmentada, funcional e desdisciplinarizada
Estatuto disciplinar da História	Disciplina estruturante do ensino secundário	Disciplina central da formação nacional	Conteúdo integrado e subordinado aos Estudos Sociais
Relação com a epistemologia histórica	Apropriação instrumental e exógena	Consolidação normativa da exogenia	Dissolução da racionalidade histórica disciplinar
Racionalidade epistemológica	Epistêmico-exógeno híbrido (escolanovista/positivista)	Epistêmico-exógeno	Epistêmico-exógeno radicalizado (funcional-)

dominante		consolidado (positivista- nacional)	tecnocrático)
-----------	--	---	---------------

FONTE: O autor (2026).

O inventário evidencia que, apesar das diferenças de contexto político e arranjo curricular, as três reformas compartilham uma regularidade epistemológica fundamental: o Método de Ensino da História é concebido fora da matriz disciplinar da ciência histórica. Ele é sucessivamente subordinado a finalidades morais (1931), nacionalizantes (1942) e tecnocráticas (1971). O que varia não é o estatuto epistêmico do ensino, mas o regime discursivo que o enquadra.

Em 1931 e 1942, ainda se observa correspondência estrutural, ainda que exógena, entre historiografia e ensino: cronologia, factualidade e narrativa civilizatória são transpostas para a escola como forma estabilizada de saber. Em 1971, essa correspondência se rompe, não para dar lugar a fundamentação endógena, mas para dissolver a própria especificidade disciplinar da História.

Em termos arqueológicos, pode-se afirmar que o arquivo normativo do ensino de História no Brasil, entre 1931 e 1971, delimita um campo de enunciabilidade no qual a História é autorizada a existir como instrumento formativo do Estado, mas não como prática escolar de pensamento histórico. As categorias estruturantes da racionalidade histórica aparecem traduzidas, neutralizadas ou subordinadas a finalidades externas.

É justamente esse percurso, marcado pela predominância de racionalidades exógenas e pela progressiva reconfiguração da especificidade disciplinar da História no currículo escolar, que torna inteligível a emergência, nas décadas finais do século XX, de novos debates acerca dos fundamentos epistemológicos do ensino da disciplina. O Capítulo 5 examinará esse contexto de transição, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) como expressões de diferentes tentativas de reorganização do Método de Ensino da História. O objetivo será compreender em que medida esses documentos mantêm, tensionam ou rearticulam as regularidades discursivas identificadas neste capítulo, bem como investigar a incorporação progressiva de categorias que, posteriormente, se tornariam centrais para o campo da Educação Histórica.

5 A RECONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA: PCNs E BNCC (1997-2017)¹⁹

Este capítulo analisa a reconfiguração discursiva do Método de Ensino da História no Brasil no contexto das reformas curriculares do final do século XX e início do século XXI, tomando como corpus os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997–1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Diferentemente do período examinado no Capítulo 4, marcado pela consolidação de um modelo epistemológico predominantemente exógeno, normativo e, em 1971, tecnicista, as reformas aqui analisadas emergem em cenário de redemocratização política, pluralização historiográfica e renovação dos debates sobre Didática da História, no qual a noção de formação histórica passa a ocupar posição central.

O objetivo central deste capítulo é compreender em que medida esses documentos incorporam (de forma explícita, parcial ou tensionada) categorias oriundas da epistemologia da ciência histórica e da Didática da História contemporânea, especialmente aquelas relacionadas à fonte histórica, à temporalidade e à narrativa, deslocando o ensino da História de lógica predominantemente factual e cronológica para perspectiva orientada pela construção de sentido e pela formação da consciência histórica. Não se trata apenas de identificar mudanças terminológicas, mas de examinar os regimes de verdade, os enunciados autorizados e as racionalidades pedagógicas que sustentam tais prescrições.

Mantendo o protocolo analítico adotado no capítulo anterior, a leitura é conduzida por meio do inventário reconstrutivista, orientado por uma perspectiva arqueológica inspirada em Foucault (1972). As categorias de análise (Método de Ensino da História, fonte/documento, temporalidade histórica e narrativa/finalidade formativa) funcionam como operadores epistemológicos capazes de evidenciar

¹⁹ O título deste capítulo apoia-se igualmente na categoria de código disciplinar (Schmidt, 2012), agora mobilizada para examinar o movimento de reconstrução da disciplina História após o período dos Estudos Sociais. A partir da redemocratização, especialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997–1998) e, posteriormente, com a Base Nacional Comum Curricular (2017), observa-se uma tentativa de restabelecimento de fundamentos epistemológicos próprios da ciência histórica, ainda que articulados a novas demandas pedagógicas e normativas. Tal processo não configura simples retorno ao modelo anterior, mas reconfiguração do código disciplinar em diálogo com debates contemporâneos da Educação Histórica e com a institucionalização de políticas curriculares nacionais.

regularidades, deslocamentos e hibridizações. O que está em questão é verificar se, nos PCNs e na BNCC, ocorre efetiva inflexão em direção a uma racionalidade histórica endógena ou se a incorporação da linguagem da Educação Histórica permanece tensionada por heranças exógenas e por dispositivos avaliativos e normativos contemporâneos.

Ao organizar a análise em dois blocos, PCNs e BNCC, o capítulo busca explicitar tanto avanços quanto limites da incorporação da Educação Histórica no discurso curricular oficial brasileiro. Argumenta-se que esses documentos introduzem léxico e princípios afinados com a historiografia contemporânea e com a perspectiva formativa da História; contudo, tal incorporação se realiza de modo desigual e híbrido, muitas vezes mediada por exigências de padronização curricular, avaliação em larga escala e competências prescritas.

A análise desenvolvida neste capítulo permite contrastar dois grandes regimes discursivos do ensino de História no Brasil: aquele fundado na cientificização normativa e funcional do Estado nacional-desenvolvimentista (1931-1971) e aquele que se apresenta como reconfiguração democrática e formativa do saber histórico escolar (1997-2017). A questão central que orienta o exame é se essa reconfiguração representa ruptura efetiva com a exogenia identificada no Capítulo 4 ou se constitui nova forma de hibridização discursiva, na qual a racionalidade histórica convive com imperativos curriculares contemporâneos.

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA (1997-1998)

5.1.1 Contexto político-pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997-1998)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História foram elaborados no contexto da redemocratização brasileira e da reorganização do sistema educacional após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esse período é marcado por inflexão significativa nas políticas públicas de educação, orientada pela ampliação do acesso à escolarização, pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela redefinição do papel formativo da escola em uma sociedade plural. No plano curricular, esse movimento implicou o questionamento dos modelos tecnicistas e

integradores herdados do regime civil-militar e a busca por referenciais pedagógicos capazes de articular conhecimento, cidadania e criticidade.

No campo específico do ensino de História, os PCNs emergem como resposta a duplo diagnóstico histórico. De um lado, a crítica à experiência dos Estudos Sociais, cuja integração funcional havia dissolvido a especificidade epistemológica da disciplina. De outro, a necessidade de reconstruir a legitimidade da História escolar, agora não mais como instrumento de inculcação moral-patriótica, mas como espaço de problematização da experiência histórica e de formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo social.

O contexto historiográfico também se altera de modo relevante. Observa-se a consolidação, no Brasil, de debates vinculados à historiografia social e cultural, à ampliação do conceito de fonte histórica, à valorização das múltiplas temporalidades e à compreensão da narrativa como forma de construção de sentido. No plano didático, intensificam-se discussões sobre aprendizagem histórica, consciência histórica e orientação temporal, em diálogo com o campo emergente da Educação Histórica. Ainda que essas referências não apareçam sistematizadas de modo teórico nos PCNs, sua presença pode ser identificada nos enunciados que enfatizam a interpretação, a análise de diferentes perspectivas e a relação entre passado e presente.

Politicamente, os PCNs diferenciam-se das reformas examinadas no Capítulo 4 por seu estatuto discursivo. Não se configuram como legislação prescritiva, mas como documento orientador, dotado de função indicativa e justificativa. Essa mudança altera o modo de enunciação do Método de Ensino da História: em vez de instruções normativas detalhadas, o texto constrói argumentos pedagógicos, legitima determinadas práticas e estabelece princípios formativos. O discurso deixa de ser diretamente regulamentador e passa a operar como horizonte de orientação.

Do ponto de vista arqueológico, os PCNs não representam ruptura abrupta com o código disciplinar anteriormente constituído, mas introduzem deslocamentos significativos em seus enunciados fundamentais. A História é apresentada como conhecimento problematizador, voltado à compreensão das relações entre passado e presente, à análise das experiências sociais diversas e à formação da cidadania crítica. Entretanto, esses deslocamentos convivem com permanências estruturais, sobretudo na organização de conteúdos e na articulação com expectativas de aprendizagem e avaliações externas.

Esse contexto político-pedagógico constitui o solo discursivo a partir do qual se enunciam as concepções de método, fonte, temporalidade e narrativa nos PCNs de História. A análise dessas categorias permitirá avaliar se o documento inaugura inflexão efetiva em direção a fundamentação epistemológica mais endógena, aproximando ensino e racionalidade histórica, ou se configura rearticulação híbrida, na qual novas linguagens formativas coexistem com dispositivos curriculares herdados de matrizes anteriores.

5.1.2 A arquitetura normativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997-1998) apresentam arquitetura normativa significativamente distinta daquela observada nas reformas analisadas no Capítulo 4. Enquanto os decretos de 1931 e 1942 e a Lei nº 5.692/1971 operavam como dispositivos jurídicos prescritivos, dotados de força legal direta sobre a organização curricular, os PCNs configuram-se como documento orientador, cujo estatuto discursivo é explicitamente referencial. Essa diferença é decisiva para sua leitura arqueológica: não se trata de norma que impõe práticas por comando legal, mas de conjunto de enunciados que organiza, legitima e racionaliza determinadas formas de conceber o ensino de História.

Do ponto de vista formal, o PCN de História estrutura-se em torno de três eixos articulados: a) explicitação das finalidades do ensino de História na educação básica; b) definição de conceitos estruturantes e de grandes temas históricos; c) apresentação de orientações didáticas para o trabalho docente.

Essa organização não corresponde a sequência técnico-operacional, mas a arranjo discursivo que articula fundamentos teóricos, justificativas pedagógicas e sugestões metodológicas. O documento constrói coerência interna por meio de argumentação, e não por regulamentação detalhada.

A normatividade dos PCNs, portanto, não se exerce prioritariamente pela coerção jurídica, mas pela autoridade discursiva do campo educacional e historiográfico que os sustenta. O texto mobiliza categorias como cidadania, pluralidade cultural, identidade, memória, tempo histórico e diversidade de experiências sociais, instituindo regime de verdade no qual o ensino de História é apresentado como condição da formação democrática. A norma opera por persuasão racional e por alinhamento a valores consolidados no contexto pós-1988.

Comparativamente às reformas do século XX, há deslocamento relevante no modo de enunciar o Método de Ensino da História. Se anteriormente o método aparecia como técnica expositiva, rotina pedagógica ou instrumento funcional de socialização, nos PCNs ele é formulado como mediação reflexiva entre conteúdos históricos, experiências dos alunos e problemas do tempo presente. O discurso desloca-se da prescrição técnica para a fundamentação pedagógica. O método deixa de ser descrito como sequência operacional e passa a ser justificado como princípio formativo.

Todavia, essa alteração de estatuto não elimina a função reguladora do documento. Ao definir competências, expectativas de aprendizagem, temas estruturantes e referenciais conceituais, os PCNs delimitam o campo do ensinável e do avaliável. Mesmo sem força de lei, o documento atua como dispositivo de normalização curricular, influenciando práticas escolares, produção de livros didáticos, programas de formação docente e avaliações externas.

Do ponto de vista da constituição epistemológica do Método de Ensino da História, essa arquitetura normativa produz cenário ambivalente. Por um lado, cria condições discursivas para incorporação mais consistente de categorias endógenas da ciência histórica, como a problematização da temporalidade, a ampliação do conceito de fonte e a compreensão da narrativa como construção de sentido. Por outro, mantém estrutura curricular que tende à estabilização de expectativas e à generalização de competências, limitando a radicalidade dessa incorporação.

É nessa tensão entre abertura epistemológica e regulação pedagógica que se inscreve a análise das categorias específicas nos subitens seguintes, nos quais se avaliará se os PCNs configuram inflexão substantiva em direção à racionalidade histórica endógena ou se operam como reconfiguração discursiva híbrida do modelo anteriormente hegemônico.

5.1.3 Concepção de Método de Ensino da História nos PCNs (1997-1998)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, a concepção de Método de Ensino da História desloca-se de modo significativo em relação ao modelo exógeno predominante nas reformas do período nacional-desenvolvimentista. Se, entre 1931 e 1971, o método foi concebido como técnica expositiva, instrumento normativo ou dispositivo funcional de socialização, nos PCNs ele é enunciado como

mediação didático-epistemológica voltada à construção do pensamento histórico e à formação do sujeito democrático.

Discursivamente, os PCNs recusam o ensino centrado na memorização factual, na exposição linear e na narrativa única estabilizada. O método é descrito como processo investigativo no qual o aluno é convidado a problematizar o passado a partir de questões do presente, mobilizando hipóteses, comparações, análise de diferentes perspectivas e diálogo com múltiplas linguagens. Essa formulação aproxima-se de uma concepção mais endógena do método, na medida em que reconhece que aprender História implica operar com categorias próprias do conhecimento histórico.

Todavia, essa aproximação realiza-se de forma indireta e híbrida. Os PCNs não explicitam sistematicamente as operações epistemológicas da disciplina (tais como heurística, crítica das fontes, contextualização, interpretação, narrativa) como estrutura formal do ensino. Em lugar disso, mobilizam vocabulário pedagógico amplo: “problematização, contextualização, pluralidade de interpretações, análise crítica”, que sugere diálogo com a Educação Histórica e com a historiografia contemporânea, mas sem assumir de modo explícito sua gramática conceitual.

Comparativamente às reformas anteriores, há avanço significativo: o método deixa de ser concebido como técnica transmissiva ou como procedimento administrativo. Entretanto, não se configura ainda como estrutura homóloga à matriz disciplinar do pensamento histórico. O documento indica que o ensino deve aproximar-se do modo de funcionamento da História enquanto conhecimento, mas não formaliza essa aproximação como princípio epistemológico organizador do currículo.

A centralidade atribuída às situações-problema, à articulação entre passado e presente e à valorização das experiências sociais dos estudantes revela tentativa de vincular o método à reconstrução reflexiva da experiência histórica. O ensino passa a ser concebido como processo de formação crítica, orientado à compreensão das relações sociais, identidades e conflitos. Contudo, essa orientação convive com ausência de formalização mais rigorosa do método histórico enquanto categoria estruturante da prática escolar.

Dessa forma, a concepção de Método de Ensino da História nos PCNs pode ser caracterizada como configuração epistêmico-pedagógica em transição. O documento rompe com o tecnicismo e com a lógica da transmissão factual que

caracterizavam o período anterior, mas não consolida plenamente uma didática histórica endógena. O método é formulado como princípio orientador da prática docente e da formação cidadã, mais do que como expressão estruturada das operações cognitivas próprias da ciência histórica. É justamente nessa tensão, entre aproximação e incompletude, que se inscrevem tanto seu potencial inovador quanto seus limites epistemológicos.

5.1.4 Concepção de fonte e documento histórico nos PCNs (1997-1998)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, a noção de fonte e documento histórico sofre inflexão decisiva quando comparada às reformas analisadas no Capítulo 4. Se, entre 1931 e 1942, o documento era mobilizado como prova factual legitimadora da narrativa e, em 1971, praticamente desaparecia como categoria epistemológica estruturante, nos PCNs ele passa a ser enunciado como mediação interpretativa entre passado e presente. Trata-se de deslocamento substantivo no modo de compreender a relação entre evidência e conhecimento histórico escolar.

O documento deixa de ser apresentado como evidência neutra ou simples confirmação de conteúdos previamente estabelecidos e passa a ser compreendido como vestígio da ação humana, produzido em contextos históricos específicos e portador de intencionalidades, silêncios e disputas de sentido. Essa formulação aproxima-se da ampliação do conceito de fonte promovida pela historiografia do século XX, especialmente pela tradição dos Annales e pela historiografia social e cultural, ao reconhecer a pluralidade de registros da experiência histórica.

Os PCNs afirmam explicitamente que o conhecimento histórico se constrói a partir da análise de diferentes tipos de fontes: escritas, iconográficas, materiais, orais, audiovisuais. Essa ampliação rompe com a centralidade exclusiva do documento oficial e estatal característica do paradigma positivista-metódico. Ao reconhecer a diversidade de vestígios, o documento curricular introduz no discurso escolar uma concepção mais complexa da produção do conhecimento histórico.

No plano didático, a fonte deixa de ocupar função meramente ilustrativa e passa a ser indicada como objeto de trabalho pedagógico. Recomenda-se que o aluno observe, compare, interprete, confronte versões e identifique perspectivas distintas. Essa orientação sugere aproximação mais consistente com operações

próprias da racionalidade histórica, como contextualização, análise de evidências e construção de inferências. Diferentemente do modelo exógeno anterior, o estudante é convocado a operar sobre o documento, e não apenas a recebê-lo.

Entretanto, essa incorporação permanece parcialmente formalizada. Os PCNs não sistematizam de modo rigoroso procedimentos de crítica interna e externa, nem explicitam com clareza os critérios de validação histórica das interpretações produzidas. A análise documental é frequentemente articulada a habilidades pedagógicas amplas, como “leitura crítica, comparação, interpretação”, sem distinção conceitual mais precisa entre operações cognitivas gerais e operações específicas do conhecimento histórico. A fonte assume centralidade discursiva, mas não é plenamente integrada a um método histórico escolar estruturado.

Dessa forma, a concepção de fonte e documento nos PCNs pode ser caracterizada como mediadora e formativa, com avanço epistemológico significativo em relação às reformas anteriores. Pela primeira vez, a fonte aparece como elemento constitutivo da aprendizagem histórica, e não como ornamento legitimador ou recurso didático secundário. Contudo, a ausência de formalização epistemológica sistemática mantém a abordagem em zona híbrida: a História escolar aproxima-se da racionalidade metodológica da ciência histórica, mas ainda não consolida plenamente uma homologia estruturante entre análise historiográfica e prática pedagógica.

5.1.5 Concepção de temporalidade histórica nos PCNs (1997-1998)

A concepção de temporalidade histórica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais constitui uma das inflexões mais significativas em relação às reformas analisadas no Capítulo 4. Se, entre 1931 e 1942, a temporalidade era estruturada segundo modelo cronológico-linear, cumulativo e civilizatório, e, em 1971, diluída em eixos temáticos funcionalistas, nos PCNs o tempo histórico passa a ser enunciado como categoria de compreensão da experiência humana. O documento rompe, ao menos no plano discursivo, com a centralidade exclusiva da cronologia como fim em si mesma.

Os PCNs afirmam que ensinar História não consiste apenas em ordenar fatos em sequência temporal, mas em desenvolver no estudante a capacidade de compreender processos históricos, identificar mudanças e permanências, perceber

diferentes ritmos e escalas temporais e articular passado, presente e futuro. Essa formulação dialoga com a renovação historiográfica do século XX, especialmente com a problematização das durações históricas promovida pela Escola dos Annales, e aproxima o discurso curricular de concepção mais complexa do tempo histórico.

No plano didático, a cronologia é mantida como instrumento organizador, mas deixa de ocupar posição estruturante absoluta. O tempo histórico é apresentado como construção social e cultural, atravessada por conflitos, experiências e interpretações. A temporalidade passa a ser entendida como condição para a compreensão da historicidade das instituições, das identidades e das relações sociais. Trata-se de deslocamento relevante em relação ao modelo anterior, no qual o tempo funcionava predominantemente como grade classificatória do conteúdo.

Essa concepção articula-se também à ideia de orientação temporal, ainda que o termo não seja explicitamente tematizado nos PCNs. Ao afirmar que o ensino de História deve contribuir para a compreensão do presente e para a formação da cidadania democrática, o documento atribui à temporalidade função formativa: compreender o passado como meio de interpretar o mundo contemporâneo e posicionar-se diante dele. O tempo deixa de ser apenas ordenação e passa a ser mediação entre experiência histórica e ação social.

Comparativamente às reformas do século XX, observa-se avanço epistemológico consistente. Pela primeira vez em documento curricular nacional, a temporalidade aparece não apenas como organização cronológica, mas como dimensão constitutiva do pensamento histórico. Nesse ponto, os PCNs aproximam-se mais claramente de uma racionalidade endógena, na medida em que reconhecem que o ensino de História deve operar com categorias próprias da ciência histórica.

Entretanto, assim como nas categorias de método e fonte, essa incorporação permanece parcialmente formalizada. Os PCNs não sistematizam procedimentos didáticos específicos para o trabalho com múltiplas temporalidades, nem articulam de modo rigoroso noções como duração, simultaneidade, mudança estrutural e historicidade às práticas de sala de aula. A temporalidade relacional é afirmada como princípio orientador, mas sua operacionalização depende da mediação docente e das tradições escolares vigentes.

Dessa forma, a concepção de temporalidade nos PCNs pode ser caracterizada como relacional, plural e formativa, marcando avanço expressivo em

relação ao modelo cronológico-factual e à diluição funcionalista dos Estudos Sociais. Todavia, sua incorporação ao Método de Ensino da História permanece tensionada: o discurso curricular aproxima-se de uma fundamentação endógena, mas não consolida plenamente uma estrutura homóloga entre matriz disciplinar do pensamento histórico e organização pedagógica do ensino.

5.1.6 Concepção de narrativa histórica e finalidade formativa nos PCNs (1997-1998)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a narrativa histórica deixa de ser concebida prioritariamente como relato factual e expositivo e passa a ser entendida como forma de construção de sentido sobre o passado. Ainda que o termo “narrativa” não seja tematizado de modo sistemático, sua presença é perceptível na ênfase conferida à interpretação, à problematização e à produção de explicações históricas pelos estudantes. A narrativa assume função mediadora entre conhecimento histórico e experiência social dos sujeitos.

Diferentemente das reformas de 1931 e 1942, nas quais a narrativa operava como relato estabilizado e nacionalizante, e de 1971, em que foi diluída em exposições temáticas funcionalistas, os PCNs reconhecem que aprender História implica organizar temporalmente informações, estabelecer relações de causalidade, confrontar versões e produzir sínteses interpretativas. A narrativa deixa de ser simples veículo de transmissão e passa a integrar o processo cognitivo da aprendizagem histórica.

Os PCNs atribuem ao ensino de História finalidade explicitamente formativa, associada à construção da cidadania democrática, da consciência crítica e do respeito à diversidade cultural. O passado não é apresentado como repertório de exemplos morais a serem imitados, mas como campo de análise que permite problematizar o presente. A narrativa histórica opera como instrumento de compreensão das identidades, dos conflitos e das disputas de sentido que atravessam a experiência humana no tempo.

Essa formulação aproxima-se, ainda que implicitamente, de perspectiva hermenêutica da História, na qual narrar é organizar a experiência temporal e produzir inteligibilidade histórica. Produzir narrativas (orais, escritas ou multimodais), torna-se parte constitutiva do aprender História, pois envolve seleção, interpretação, hierarquização e articulação de informações em estrutura coerente de sentido.

No plano didático, os PCNs incentivam práticas que favorecem a construção narrativa pelos estudantes, como análise de diferentes versões de um mesmo acontecimento, debates interpretativos, produção de textos argumentativos e comparação de narrativas historiográficas. O aluno deixa de ser receptor passivo e passa a ser um agente na elaboração do conhecimento histórico.

Entretanto, assim como observado nas categorias anteriores, a narrativa aparece mais como princípio pedagógico do que como categoria epistemológica formalmente explicitada. O documento não discute critérios de plausibilidade, coerência ou validade narrativa, nem sistematiza tipologias narrativas próprias da História. Desse modo, permanece tensão entre aproximação à racionalidade histórica e ausência de formalização teórica mais rigorosa.

Em síntese, a concepção de narrativa histórica nos PCNs marca ruptura inequívoca com o modelo factual-exemplar do século XX e aproxima o ensino de perspectiva interpretativa e formativa. Contudo, essa incorporação permanece parcialmente estruturada, situando os PCNs em posição intermediária entre exogenia tradicional e fundamentação endógena consistente.

O exame das quatro categorias - método, fonte, temporalidade e narrativa - revela que os PCNs configuram deslocamento epistemológico relevante em relação às reformas anteriores. Pela primeira vez em documento curricular nacional, as categorias estruturantes da racionalidade histórica aparecem articuladas ao discurso pedagógico de forma relativamente coerente. O quadro a seguir sintetiza esse movimento de transição, evidenciando tanto os avanços quanto os limites da incorporação da epistemologia histórica no Método de Ensino da História.

QUADRO 24 – CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NOS PCNS (1997-1998)

Categoria epistemológica	Concepção presente nos PCNs (1997–1998)	Características centrais	Implicações para o ensino de História	Racionalidade epistemológica dominante
Método	Investigativo e problematizador	Ênfase em competências, procedimentos e atitudes; aprendizagem ativa; resolução de problemas; comparação de interpretações	Ensino menos transmissivo, com estímulo à análise, ao debate e à construção de explicações históricas	Transição do exógeno para o endógeno (híbrido)
Fonte /	Fonte como	Ampliação do	Trabalho com	Híbrido, com

Documento	mediação interpretativa	conceito de fonte; uso de documentos variados; leitura orientada por questões	fontes como prática formativa, ainda sem sistematização plena da crítica histórica	aproximação à epistemologia histórica
Temporalidade	Temporalidade relacional e contextual	Articulação passado–presente; mudança e permanência; múltiplas temporalidades implícitas	Formação inicial da consciência histórica, superando a cronologia linear rígida	Endogeneidade parcial
Narrativa	Narrativa interpretativa e formativa	Construção de sentido; pluralidade de versões; produção narrativa pelo estudante	Ensino orientado à compreensão, à cidadania e à reflexão crítica	Aproximação à Didática da Educação Histórica
Finalidade formativa	Formação da cidadania e da consciência crítica	Valorização da diversidade, do diálogo e da problematização social	História como saber escolar reflexivo, não apenas informativo	Modelo híbrido em transição

FONTE: O autor (2026).

O Quadro 24 evidencia que os PCNs representam momento de inflexão na constituição epistemológica do Método de Ensino da História no Brasil. Diferentemente das reformas de 1931, 1942 e 1971, observa-se aqui tentativa consistente de reaproximação entre ensino escolar e categorias próprias da ciência histórica. Método, fonte, temporalidade e narrativa deixam de operar apenas como instrumentos pedagógicos e passam a ser formulados como dimensões constitutivas da aprendizagem histórica.

Todavia, essa reaproximação realiza-se de modo híbrido e não plenamente sistematizado. A incorporação da racionalidade histórica convive com estrutura curricular baseada em competências gerais e expectativas normativas. A Figura 5 representa essa condição de transição, visualizando a tensão entre exogenia herdada e movimento de endogeneização epistemológica inaugurado nos anos 1990.

FIGURA 5 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NO PCNs (1997-1998)



FONTE: O autor (2026).

Se os PCNs inauguram movimento de reaproximação entre ensino escolar e epistemologia histórica, a Base Nacional Comum Curricular (2017) será o espaço no qual essa tendência será tensionada, reorganizada e parcialmente redefinida. Elaborada em contexto político distinto e sob arquitetura normativa mais prescritiva, a BNCC retoma princípios inaugurados nos anos 1990, ao mesmo tempo em que os reconfigura sob lógica de competências e padronização curricular. A análise que se segue examinará em que medida a BNCC aprofunda, limita ou reorienta o processo de endogeneização epistemológica do Método de Ensino da História.

5.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A RECONFIGURAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO ENSINO DE HISTÓRIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, constitui novo marco normativo na história do currículo brasileiro. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo estatuto era orientador e referencial, a BNCC assume natureza prescritiva, definindo aprendizagens essenciais obrigatórias para todas as redes e sistemas de ensino. Esse deslocamento institucional altera o

regime discursivo do currículo e reconfigura o lugar do ensino de História no interior das políticas educacionais contemporâneas.

Se os PCNs operavam predominantemente pela autoridade argumentativa e pela legitimação conceitual, a BNCC introduz regime de normatividade explícita, organizado em competências, habilidades e objetos de conhecimento progressivamente distribuídos ao longo da escolaridade. O discurso curricular passa a combinar fundamentação pedagógica com estruturação técnica detalhada, aproximando-se novamente de lógica regulatória mais forte, embora distinta daquela observada nas reformas de 1931, 1942 e 1971.

Do ponto de vista arqueológico, a BNCC não inaugura um discurso inteiramente novo. Ela rearticula enunciados já presentes nos PCNs, como problematização, pluralidade de fontes, articulação passado–presente e valorização da diversidade, mas os reorganiza sob gramática normativa centrada em progressões de aprendizagem e descritores avaliáveis. O campo de enunciabilidade do ensino de História é, assim, reordenado: permanece a linguagem formativa, mas sua operacionalização é submetida a estrutura curricular mais fechada e padronizada.

Produzida em contexto de intensas disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, a BNCC inscreve-se também em cenário de ampliação das avaliações em larga escala e de alinhamento a agendas internacionais de gestão educacional. Nesse ambiente, convivem de forma tensa princípios oriundos da Educação Histórica e demandas por mensuração de resultados, padronização curricular e *accountability*²⁰. O discurso da formação histórica articula-se com exigências de sistematização e controle.

Nesse sentido, a BNCC deve ser compreendida como dispositivo curricular de regulação ampliada. O Método de Ensino da História deixa de ser enunciado prioritariamente em termos conceituais e passa a ser implicitamente configurado pela organização das habilidades e competências. As categorias de fonte,

²⁰ O termo *accountability*, amplamente utilizado nas políticas educacionais contemporâneas, refere-se a mecanismos de responsabilização institucional baseados em metas, indicadores de desempenho e prestação pública de contas. No campo educacional, associa-se à ampliação das avaliações em larga escala, à definição de padrões curriculares comuns e à vinculação de resultados a processos de regulação e controle administrativo. Mais do que mera transparência, a noção implica a introdução de dispositivos de monitoramento e mensuração que orientam práticas pedagógicas segundo critérios de eficiência e desempenho, frequentemente alinhados a agendas internacionais de governança educacional.

temporalidade e narrativa permanecem presentes, mas são mobilizadas dentro de gramática normativa estruturada por progressões, descritores e expectativas de aprendizagem.

A análise que segue examinará em que medida a BNCC aprofunda o movimento de endogeneização epistemológica iniciado nos PCNs ou, ao contrário, o reorganiza sob nova forma de regulação curricular. A questão central será verificar se a racionalidade histórica é consolidada como fundamento estruturante do Método de Ensino da História ou se permanece tensionada por dispositivos normativos que reintroduzem formas contemporâneas de exogenia.

5.2.1 Contexto político-pedagógico da BNCC

A elaboração da BNCC ocorre em contexto marcado pela intensificação das políticas de responsabilização, ampliação das avaliações em larga escala e fortalecimento de mecanismos de padronização curricular. Inserida no ciclo de reformas educacionais do início do século XXI, a BNCC responde a demandas por alinhamento entre currículo, avaliação e formação docente, consolidando arquitetura normativa que busca garantir comparabilidade nacional das aprendizagens na educação básica.

Se os PCNs emergiram no ambiente de redemocratização e ampliação do debate pedagógico, a BNCC inscreve-se em cenário mais regulatório, no qual a gestão por resultados e a mensuração de desempenhos tornam-se centrais nas políticas educacionais. O currículo deixa de operar predominantemente como horizonte orientador e passa a funcionar como dispositivo estruturante de sistemas de avaliação, livros didáticos, políticas de formação e práticas escolares.

No plano político, a BNCC é produzida em contexto de intensa instabilidade institucional e de disputas ideológicas acerca do papel da escola, da legitimidade do conhecimento científico e da função social das disciplinas. A História torna-se campo particularmente sensível dessas disputas, por envolver questões relativas à identidade nacional, memória coletiva, diversidade cultural e interpretação do passado. Esse ambiente contribui para a coexistência de dois movimentos: de um lado, afirmação da pluralidade de narrativas e do respeito às diferenças; de outro, cautela normativa e delimitação precisa de objetos de conhecimento e habilidades.

Do ponto de vista pedagógico, a BNCC consolida a passagem de currículo organizado prioritariamente por conteúdos para estrutura centrada em competências e habilidades progressivamente distribuídas ao longo da escolaridade. Essa opção redefine implicitamente o Método de Ensino da História. O foco desloca-se da exposição sistemática de narrativas para a mobilização de procedimentos cognitivos associados à análise de fontes, à interpretação de processos históricos e à utilização social do conhecimento. Contudo, essa redefinição não é acompanhada de explicitação consistente de seus fundamentos epistemológicos.

Sob perspectiva arqueológica, a BNCC pode ser compreendida como dispositivo de regulação ampliada que rearticula enunciados formativos herdados dos PCNs, como “problematização, relação passado–presente e pluralidade interpretativa”, mas os reinscreve em gramática normativa orientada por progressões de aprendizagem e descritores avaliáveis. A racionalidade histórica permanece presente, mas passa a operar sob regime mais fechado de organização curricular.

O contexto de produção da BNCC revela, assim, ambiguidade constitutiva: ao mesmo tempo em que incorpora linguagem da Educação Histórica, subordina-a a lógica de controle curricular e mensuração de resultados. É nessa tensão entre formação histórica e regulação normativa que se inscreve a análise das categorias de método, fonte, temporalidade e narrativa nos subitens seguintes.

5.2.2 A arquitetura normativa da BNCC e o lugar da História

A arquitetura normativa da BNCC redefine de maneira estrutural o lugar da História no currículo escolar brasileiro. Diferentemente dos PCNs, cuja normatividade operava por princípios orientadores, a BNCC institui uma organização prescritiva baseada em uma estrutura articulada entre competências gerais, competências específicas por área, objetos de conhecimento e habilidades. Essa cadeia normativa produz um encadeamento vertical que vincula currículo, avaliação, formação docente e produção de materiais didáticos, configurando um regime de regulação curricular significativamente mais fechado.

No interior dessa arquitetura, a História é integrada à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Geografia, Sociologia e Filosofia. Tal arranjo produz efeito ambivalente. Por um lado, reforça a dimensão interdisciplinar do conhecimento histórico e sua articulação com problemas sociais

contemporâneos; por outro, subordina a especificidade epistemológica da História a competências comuns à área, deslocando o centro de gravidade da disciplina. As categorias próprias da racionalidade histórica deixam de organizar explicitamente o currículo e passam a operar mediadas pela gramática das competências.

A substituição da lógica programática tradicional, estruturada por conteúdos sequenciados, por uma lógica de progressão de habilidades representa mudança decisiva. O eixo do currículo desloca-se do que deve ser sabido para o que deve ser mobilizado. O conhecimento histórico torna-se suporte para operações cognitivas enunciadas por verbos de ação (identificar, analisar, comparar, contextualizar, argumentar, interpretar), os quais passam a funcionar como núcleo estruturante da normatividade. O Método de Ensino da História não é mais explicitado como categoria epistemológica; ele é inferido a partir do modo como as habilidades são formuladas.

Sob perspectiva arqueológica, esse movimento não elimina o conteúdo histórico, mas o reinscreve como condição instrumental para o desenvolvimento de competências. A narrativa histórica deixa de aparecer como eixo estruturador do currículo e converte-se em meio para a realização de habilidades específicas. A fonte histórica é mobilizada como recurso para análise e interpretação, mas raramente tematizada como problema epistemológico autônomo. A temporalidade é acionada como dimensão da contextualização, mas subordinada à progressão das aprendizagens.

A arquitetura normativa da BNCC produz, assim, um regime discursivo no qual as categorias da ciência histórica permanecem formalmente presentes, porém funcionalizadas pela lógica das competências. O Método de Ensino da História passa a ser implicitamente determinado pela estrutura da matriz curricular: aquilo que é ensinável e avaliável delimita aquilo que é epistemologicamente valorizado. A normatividade não reside mais na imposição de conteúdos ou narrativas oficiais, mas na padronização das operações cognitivas esperadas.

Essa reconfiguração terá implicações diretas sobre as concepções de método, fonte, temporalidade e narrativa histórica, analisadas nos itens seguintes. A questão central será verificar se essa arquitetura favorece a consolidação de uma didática histórica endógena (ao enfatizar operações cognitivas próprias da disciplina), ou se inaugura nova forma de exogeneidade epistemológica, agora mediada pela racionalidade avaliativa e pela gestão curricular contemporânea.

5.2.3 Concepção de Método de Ensino da História na BNCC

A concepção de Método de Ensino da História na BNCC não é formulada de maneira explícita, como ocorria nas reformas do período nacional-desenvolvimentista, nem aparece tematizada como princípio didático-epistemológico, como se esboçava nos PCNs. O método emerge de forma implícita, inscrito na estrutura das habilidades e no vocabulário operacional que as organiza. Trata-se de um método normatizado por competências, no qual o “como ensinar” é deduzido do “o que o estudante deve ser capaz de mobilizar”.

As habilidades de História são predominantemente formuladas por verbos de ação cognitiva: “identificar, analisar, comparar, contextualizar, interpretar, argumentar”, que sugerem aproximação discursiva com práticas investigativas e reflexivas próprias da racionalidade histórica. Em comparação com as reformas de 1931, 1942 e 1971, há inequívoco deslocamento: o método deixa de ser técnica transmissiva ou instrumento de adaptação social e passa a ser formulado como atividade cognitiva. O estudante é interpelado como sujeito que opera sobre o conhecimento, e não apenas como receptor de conteúdos estabilizados.

Entretanto, essa aproximação com a epistemologia histórica permanece mediada por forte regulação curricular. A BNCC não tematiza o método histórico como estrutura epistemológica específica; não explicita a formulação de problemas históricos, a crítica das fontes, a construção narrativa ou os critérios de validação interpretativa como operações constitutivas da disciplina. As ações cognitivas são enunciadas de forma transversal às Ciências Humanas, o que dilui a singularidade do método histórico e o reinscreve em gramática pedagógica mais ampla.

Sob perspectiva arqueológica, observa-se deslocamento significativo: o Método de Ensino da História migra do campo da técnica pedagógica (Cap. 4) e do campo da orientação formativa (PCNs) para o campo da governamentalidade curricular. Ele passa a operar como tecnologia de regulação das práticas escolares, articulada à progressão de habilidades e à mensuração de desempenhos. O que define o método não é sua homologia com a racionalidade da ciência histórica, mas sua compatibilidade com a arquitetura avaliativa do currículo.

Há, contudo, uma tensão constitutiva nesse arranjo. Ao privilegiar operações como analisar, contextualizar e argumentar, a BNCC abre espaço potencial para a internalização de categorias endógenas da História. Todavia, ao não explicitar a

estrutura epistemológica dessas operações, mantém o método em condição híbrida: aproxima-se da ciência histórica no plano discursivo, mas permanece subordinado à racionalidade normativa das competências.

Em termos sintéticos, a concepção de Método de Ensino da História na BNCC caracteriza-se por: a) ausência de explicitação do método histórico como categoria epistemológica; b) centralidade de operações cognitivas formuladas em chave transversal; c) subordinação do método à lógica de progressão de habilidades; e d) deslocamento do debate metodológico para o plano da regulação curricular.

Se, no Capítulo 4, predominava uma epistemologia exógena clássica, e nos PCNs emergia uma transição híbrida em direção à endogeneidade, a análise da BNCC sugere a emergência de uma forma de exogeneidade regulatória, na qual a racionalidade histórica é parcialmente incorporada, mas reorganizada segundo imperativos de padronização e controle curricular.

Essa configuração orienta a análise das categorias de fonte, temporalidade e narrativa nos subitens seguintes, permitindo avaliar se a BNCC consolida uma didática histórica endógena ou se institui uma nova forma de heteronomia epistemológica no ensino de História.

5.2.4 Concepção de fonte e documento histórico na BNCC

A categoria fonte/documento histórico ocupa lugar visível e recorrente no discurso da BNCC, sobretudo nas habilidades que mobilizam expressões como “analisar fontes”, “interpretar documentos”, “utilizar diferentes tipos de registros” e “comparar versões”. Em comparação com as reformas examinadas no Capítulo 4, há avanço inequívoco: a fonte deixa de ser elemento marginal ou meramente ilustrativo e passa a figurar como objeto regular de trabalho escolar. Diferentemente do modelo factual-expositivo de 1931 e 1942, e da diluição ocorrida em 1971, o documento reaparece como elemento constitutivo das práticas de ensino.

Contudo, assim como na concepção de método, essa presença é estruturada sob lógica funcional. As fontes são mobilizadas para sustentar habilidades previamente definidas na arquitetura curricular, e não para introduzir o estudante na problemática epistemológica da construção do conhecimento histórico. O documento aparece como meio para “desenvolver competências”, e não como vestígio problemático cuja análise exige procedimentos próprios da disciplina, tais como

crítica interna e externa, contextualização rigorosa, avaliação de intencionalidade, circulação e usos sociais.

A BNCC amplia significativamente o repertório empírico de fontes, incluindo textos escritos, imagens, mapas, gráficos, registros orais, objetos da cultura material e produções audiovisuais. Essa pluralização dialoga com a historiografia do século XX e com a ampliação conceitual promovida pelos Annales. Entretanto, diferentemente dos PCNs, que ao menos discursivamente enfatizavam a dimensão interpretativa da fonte, a BNCC reinscreve essa ampliação dentro de matriz de habilidades mensuráveis. A pluralidade empírica não se converte automaticamente em aprofundamento epistemológico.

Sob perspectiva arqueológica, a fonte na BNCC opera como enunciado pedagógico estabilizado: é convocada como evidência didática, mas raramente tematizada como construção histórica atravessada por relações de poder, silêncios e disputas de memória. Não se trata de interrogar o documento como “monumento” ou como vestígio situado, mas de utilizá-lo como suporte para a execução de ações cognitivas prescritas. A problematização epistemológica é substituída pela operacionalização curricular.

Essa configuração produz efeito ambivalente. Por um lado, favorece práticas de sala de aula mais diversificadas, investigativas e menos dependentes da narrativa única do manual didático. Por outro, limita a consolidação de uma homologia consistente entre método historiográfico e método de ensino. A fonte não estrutura o pensamento histórico escolar; ela serve ao desenvolvimento de habilidades previamente organizadas na matriz normativa.

Em termos sintéticos, a concepção de fonte e documento histórico na BNCC caracteriza-se por: a) ampliação do repertório empírico de fontes; b) valorização explícita do trabalho com documentos na aprendizagem; c) ausência de sistematização rigorosa da crítica histórica; e d) subordinação da fonte à lógica de competências e progressões avaliáveis.

Diferentemente da exogeneidade clássica do século XX, marcada pela transmissão factual, a BNCC instaura forma mais sofisticada de exogeneidade regulatória: a fonte é incorporada ao currículo, mas reorganizada segundo imperativos de governança curricular. A racionalidade histórica permanece presente, porém mediada e parcialmente neutralizada pela arquitetura normativa.

Nos itens seguintes, essa ambiguidade será aprofundada na análise da temporalidade histórica e da narrativa, categorias decisivas para avaliar se a BNCC consolida efetivamente uma didática histórica endógena ou se apenas reconfigura, em nova gramática, a heteronomia epistemológica do ensino de História.

5.2.5 Concepção de temporalidade histórica na BNCC

A temporalidade histórica constitui uma das categorias mais explicitamente mobilizadas no discurso da BNCC, sendo apresentada como eixo estruturante do ensino de História. Em contraste com as reformas do período nacional-desenvolvimentista, marcadas pela cronologia linear e pela sucessão factual, e com a diluição temporal verificada no regime dos Estudos Sociais, a BNCC incorpora vocabulário que enfatiza mudança, permanência, simultaneidade, duração e múltiplas escalas temporais. Trata-se de inflexão discursiva significativa na forma de enunciar o tempo histórico no currículo oficial.

Nos textos introdutórios e nas habilidades propostas, a temporalidade aparece associada à ideia de orientação no tempo, em consonância com formulações contemporâneas da Educação Histórica. O passado não é apresentado apenas como sequência cronológica encerrada em si mesma, mas como dimensão interpretativa vinculada ao presente e aberta ao futuro. Essa formulação aproxima-se, ainda que implicitamente, da noção de consciência histórica enquanto articulação significativa entre tempos, sugerindo deslocamento em direção a uma perspectiva mais endógena do ensino.

Entretanto, essa reconfiguração revela-se predominantemente discursiva. A BNCC não abandona a organização cronológica como princípio ordenador do currículo; ao contrário, mantém-na como estrutura básica de progressão dos objetos de conhecimento ao longo dos anos escolares. O que se observa é a sobreposição de uma retórica relacional a uma arquitetura curricular ainda linear, na qual os períodos históricos continuam a funcionar como marcos relativamente estabilizados de organização.

A temporalidade é convocada como objeto de aprendizagem: “reconhecer transformações, continuidades e permanências”, mas não plenamente como categoria epistemológica a ser problematizada. O estudante é estimulado a identificar dinâmicas temporais, porém raramente é conduzido a refletir sobre os

próprios critérios de periodização, sobre a historicidade dos recortes adotados ou sobre disputas historiográficas que estruturam tais classificações. O tempo histórico é ensinado, mas não historicizado.

Sob perspectiva arqueológica, a BNCC realiza regularização discursiva da temporalidade: reconhece sua complexidade conceitual, mas a traduz em habilidades operacionais e descritores avaliáveis. A temporalidade torna-se operador cognitivo funcional, integrado à lógica das competências. A homologia entre racionalidade historiográfica e método de ensino permanece parcial: a articulação passado–presente é valorizada, mas a reflexão sobre a construção histórica do tempo não é plenamente internalizada.

Em termos sintéticos, a concepção de temporalidade histórica na BNCC caracteriza-se por: a) valorização explícita da relação passado–presente–futuro; b) incorporação discursiva de mudança, permanência e múltiplas durações; c) manutenção da cronologia como eixo estrutural da progressão curricular; e d) ausência de problematização sistemática da periodização como construção histórica.

Essa ambivalência confirma o caráter híbrido e tensionado da BNCC. Em comparação com o modelo factual e enciclopédico do século XX, há avanço relevante na tematização da historicidade. Contudo, a permanência de estrutura cronológica estabilizada e a tradução da temporalidade em habilidade mensurável limitam a constituição de uma temporalidade plenamente reflexiva e epistemologicamente endógena.

No próximo item, essa tensão será aprofundada na análise da narrativa histórica e de sua finalidade formativa, categoria que sintetiza e articula método, fonte e temporalidade no ensino de História e que permitirá avaliar, de modo mais decisivo, o alcance formativo da BNCC.

5.2.6 Concepção de narrativa histórica e finalidade formativa na BNCC

A narrativa histórica ocupa, na BNCC, lugar estratégico, embora raramente tematizado em termos epistemológicos explícitos. Diferentemente das reformas de 1931 e 1942, nas quais a narrativa era factual, linear e exemplar, e do regime dos Estudos Sociais de 1971, em que se diluía em exposições temáticas fragmentadas,

a BNCC reinscreve a narrativa como produção ativa do estudante. Contudo, essa reinscrição ocorre sob lógica regulada por competências.

A narrativa aparece sobretudo como resultado esperado da aprendizagem: o estudante deve relatar, explicar, argumentar, comparar e interpretar processos históricos. Aprender História implica produzir discursos sobre o passado. Nesse sentido, a narrativa funciona como síntese pedagógica das categorias de fonte e temporalidade: interpretar documentos e articular temporalidades convergem para a construção de explicações historicamente situadas. Todavia, essa articulação raramente é tematizada como problema epistemológico.

Do ponto de vista teórico, a narrativa na BNCC aproxima-se mais de uma narrativa comunicativa escolar do que de uma narrativa histórica problematizada em termos de validade, plausibilidade, controvérsia ou regimes de verdade. Não se explicitam critérios narrativos, nem se discutem as relações entre explicação e interpretação, tampouco as disputas historiográficas que atravessam diferentes construções narrativas. A narrativa é mobilizada como evidência de desempenho, e não como operação constitutiva da racionalidade histórica.

A finalidade formativa atribuída à narrativa é claramente normativa: formação cidadã, valorização da diversidade, reconhecimento de conflitos históricos, respeito aos direitos humanos. Nesse aspecto, a BNCC avança em relação ao exclusivismo político-nacional das reformas do século XX, ampliando sujeitos históricos e experiências sociais. Entretanto, essa ampliação temática não é acompanhada por reflexão sistemática sobre os regimes narrativos que estruturam tais representações. A pluralidade de sujeitos não implica, necessariamente, pluralidade epistemologicamente problematizada de narrativas.

Sob leitura arqueológica, a BNCC institui regime discursivo no qual o dizer histórico é regulado por competências, habilidades e progressões avaliáveis. A narrativa converte-se em dispositivo de governamentalidade curricular: define-se o que pode ser dito, como deve ser dito e para quais finalidades formativas. A homologia entre método historiográfico e método de ensino permanece parcial. A narrativa é produzida, mas não plenamente refletida como categoria epistemológica.

Em termos sintéticos, a concepção de narrativa histórica na BNCC apresenta:

- a) narrativa entendida como expressão da aprendizagem e desempenho comunicativo;
- b) articulação implícita com fonte e temporalidade, sem tematização epistemológica sistemática;
- c) ampliação dos sujeitos históricos e das finalidades

formativas; d) regulação normativa da produção narrativa por competências e habilidades; e e) limitação da narrativa como espaço de problematização do conhecimento histórico.

QUADRO 25 – CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA BNCC (2017)

Categoria epistemológica	Concepção presente na BNCC (2017)	Características centrais	Implicações para o ensino de História	Racionalidade epistemológica dominante
Método de Ensino da História	Orientado por competências e habilidades	Centralidade do “saber fazer histórico”; ênfase em procedimentos cognitivos (analisar, comparar, argumentar); método definido pedagogicamente	Ensino estruturado por desempenhos esperados; método como organização curricular, não como reflexão epistemológica	Híbrido, com predomínio pedagógico-normativo
Fonte / documento histórico	Fonte como mediação interpretativa	Ampliação do conceito de fonte; valorização da análise e da interpretação; ausência de sistematização da crítica histórica	Uso formativo das fontes, mas sem consolidação da crítica interna/externa como operação epistêmica	Parcialmente endógeno
Temporalidade histórica	Temporalidade relacional e plural	Ênfase em mudança, permanência, simultaneidade e diversidade temporal; superação parcial da cronologia linear	Favorece a consciência histórica e a orientação temporal; permanece organizada por progressões curriculares	Endógeno em intenção, normativo na organização
Narrativa histórica	Narrativa como expressão da aprendizagem	Produção de explicações e argumentos históricos; narrativa como comunicação, não como problema epistemológico	Estudante como produtor de narrativas reguladas por competências; pouco espaço para reflexão sobre regimes narrativos	Pedagógico-discursivo
Finalidade formativa	Formação cidadã e crítica	Valorização da diversidade, dos direitos humanos e da participação social	Ensino de História orientado por valores normativos e sociais	Normativo-formativo

FONTE: O autor (2026).

A representação esquemática a seguir sintetiza a configuração epistemológica do Método de Ensino da História na BNCC. Diferentemente dos modelos anteriores, nos quais a exogeneidade se manifestava pela transmissão factual ou pela dissolução disciplinar, aqui observa-se reconfiguração regulatória: as categorias históricas são incorporadas ao discurso curricular, mas reorganizadas

sob a lógica das competências. A figura torna visível essa tensão entre aproximação endógena e normatividade pedagógica.

FIGURA 6 – RECONSTRUÇÃO ANALÍTICA DA CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA NA BNCC (2017)



FONTE: O autor (2026).

O quadro-síntese e a figura evidenciam que a BNCC não realiza ruptura linear em direção à plena endogeneidade epistemológica. Ela incorpora, reorganiza e regula categorias oriundas da ciência histórica sob nova gramática curricular. A epistemologia não desaparece, mas é reconfigurada como dispositivo pedagógico normatizado.

Assim, confirma-se a hipótese central desta tese: o Método de Ensino da História, nos documentos curriculares brasileiros, constitui-se por deslocamentos e recombinações, e não por evolução linear do exógeno ao endógeno. O que se transforma é o regime discursivo que enquadra as categorias históricas, ora instrumentalizando-as, ora regulando-as, ora aproximando-as da racionalidade historiográfica sem, contudo, internalizá-las plenamente.

É nesse horizonte que o item 5.3 apresentará o inventário reconstrutivista comparativo das reformas de 1931, 1942, 1971, PCNs e BNCC, permitindo visualizar, em longa duração, as regularidades e deslocamentos na constituição epistemológica do Método de Ensino da História no Brasil.

5.3 INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DAS REFORMAS CURRICULARES (1931-2017)

Este item realiza a síntese analítica do percurso investigativo desenvolvido nos Capítulos 4 e 5, por meio de um inventário reconstrutivista comparativo das reformas curriculares que estruturaram o ensino de História no Brasil entre 1931 e 2017. À luz da perspectiva arqueológica adotada nesta tese, não se trata de identificar uma evolução linear do Método de Ensino da História, nem de estabelecer juízo progressivo entre modelos, mas de mapear os regimes discursivos que, em diferentes conjunturas históricas, tornaram possíveis certas formas de pensar, ensinar e legitimar o saber histórico escolar, ao mesmo tempo em que silenciaram ou limitaram outras.

O inventário evidencia que as categorias epistemológicas centrais (método, fonte/documento, temporalidade e narrativa) não aparecem de modo cumulativo ou estabilizado ao longo do período analisado. Elas são apropriadas, reorganizadas e resignificadas conforme as racionalidades pedagógicas, políticas e historiográficas dominantes em cada momento. Em termos foucaultianos, cada reforma institui um campo específico de enunciabilidade para o Método de Ensino da História, delimitando aquilo que pode ser concebido como prática legítima de ensino histórico e aquilo que permanece fora do horizonte curricular.

Nos documentos do período 1931-1971, predomina um regime discursivo marcado pela epistemologia exógena. O método de ensino organiza-se como técnica pedagógica e instrumento de formação moral, cívica ou nacional, subordinando as categorias da ciência histórica a finalidades externas ao próprio conhecimento histórico. A Reforma Francisco Campos inaugura o código disciplinar sob léxico híbrido, mas já estruturado pela centralidade da cronologia e da narrativa factual. A Reforma Capanema consolida esse modelo sob racionalidade normativa estatizante. A Lei nº 5.692/1971, ao instituir os Estudos Sociais, não rompe com

essa exogeneidade; ao contrário, radicaliza-a ao dissolver a especificidade disciplinar da História e enfraquecer suas categorias estruturantes.

Com os PCNs (1997-1998), observa-se deslocamento discursivo relevante. A problematização, a ampliação do conceito de fonte, a pluralidade temporal e a produção narrativa passam a circular no currículo sob inspiração da renovação historiográfica e da Educação Histórica. Entretanto, esse movimento permanece tensionado por arquitetura normativa ainda generalizante. A BNCC (2017) amplia essa incorporação, reinscrevendo as categorias históricas no discurso das competências e habilidades. Se, por um lado, há avanço na tematização da fonte, da temporalidade relacional e da produção narrativa pelo estudante, por outro, essas categorias são reorganizadas sob lógica regulatória que limita sua densidade epistemológica.

O quadro a seguir sintetiza esse percurso comparativo, evidenciando continuidades, deslocamentos e recombinações na constituição epistemológica do Método de Ensino da História ao longo da longa duração analisada.

QUADRO 26 – INVENTÁRIO RECONSTRUTIVISTA COMPARATIVO DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA (1931-2017)

Reforma / Documento	Concepção de método	Fonte / documento	Temporalidade	Narrativa histórica	Modelo epistemológico predominante
Reforma Francisco Campos (1931)	Métodos “vivos e práticos”; método como técnica pedagógica	Texto original como ilustração; ausência de crítica documental	Cronológica e sintética; quadros sinóticos	Narrativa factual-exemplar, cívico-patriótica	Exógeno (pedagógico-moral)
Reforma Capanema (1942)	Método normatizado e centralizado	Documento como prova factual	Linear e nacionalizante	Narrativa oficial e integradora	Exógeno (estatizante-normativo)
Lei nº 5.692/1971	Diluição do método histórico nos Estudos Sociais	Fonte esvaziada como categoria histórica	Temporalidade funcional e fragmentada	Narrativa pragmática e instrumental	Exógeno (tecnicista)
PCNs (1997–1998)	Método reflexivo e problematizador (discursivo)	Fonte ampliada como mediação interpretativa	Temporalidade relacional e plural	Narrativa explicativa e argumentativa	Híbrido (transição epistemológica)
BNCC (2017)	Método orientado por competências e habilidades	Fonte como objeto de análise interpretativa	Temporalidade relacional normatizada	Narrativa como expressão da aprendizagem	Híbrido com predomínio normativo

FONTE: O autor (2026).

O inventário confirma que o código disciplinar da História no Brasil foi historicamente constituído sob forte hegemonia de modelos epistemológicos exógenos, nos quais o Método de Ensino da História operou prioritariamente como

instrumento de regulação pedagógica e política. Mesmo quando categorias da racionalidade historiográfica passaram a circular no discurso curricular, especialmente a partir dos anos 1990, sua incorporação ocorreu de forma mediada, parcial e frequentemente subordinada a arquiteturas normativas externas à epistemologia da disciplina.

Sob perspectiva arqueológica, não se observa substituição linear de um modelo por outro, mas sobreposição de camadas discursivas. Elementos do positivismo metódico, do historicismo, do tecnicismo pedagógico e da Educação Histórica coexistem e se recombinaem no currículo escolar, produzindo configuração estruturalmente híbrida do Método de Ensino da História. Essa hibridez ajuda a explicar tanto a persistência de práticas transmissivas quanto as dificuldades de consolidar, na cultura escolar, aprendizagem histórica plenamente orientada por categorias endógenas da disciplina.

A síntese aqui apresentada permite sustentar a hipótese central desta investigação: o Método de Ensino da História não pode ser compreendido como mero conjunto de técnicas didáticas, mas como categoria epistemológica historicamente disputada. Sua configuração resulta de tensões entre racionalidades historiográficas, projetos políticos e dispositivos curriculares. Quando a epistemologia histórica é subordinada ou neutralizada, produz-se alienação epistemológica do ensino; quando parcialmente incorporada, abre-se possibilidade, ainda tensionada, de reconhecer a escola como espaço legítimo de produção de sentido histórico.

Com isso, conclui-se o percurso analítico desenvolvido nos Capítulos 4 e 5. A reconstrução de longa duração evidencia que a presença, ou ausência, da epistemologia no Método de Ensino da História constitui elemento decisivo para compreender os limites e as potencialidades da Didática da História no Brasil contemporâneo, preparando o terreno para as considerações finais desta tese.

5.4 DESCOBERTAS EPISTEMOLÓGICAS E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES DISCURSIVAS DO MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

O percurso analítico desenvolvido nos Capítulos 4 e 5 não se limita à descrição comparativa das reformas curriculares brasileiras entre 1931 e 2017. A reconstrução arqueológica realizada permite explicitar um conjunto de descobertas

epistemológicas que emergem da longa duração investigada. Tais descobertas não consistem na identificação de simples mudanças terminológicas ou reorganizações administrativas do currículo, mas na explicitação das condições históricas de possibilidade que configuraram, em diferentes momentos, o Método de Ensino da História no Brasil.

Ao sistematizar essas configurações, esta tese oferece contribuição que se articula a três fundamentos teóricos estruturantes: 1) a fundamentação epistemológica da tridimensionalidade do método, inspirada na tradição metódica de Bernheim (2015); 2) a fundamentação ontológico-social da cotidianidade, em Agnes Heller (2004); e 3) a fundamentação metodológica arqueológica, inspirada em Michel Foucault (1972). É na intersecção dessas três matrizes que se delineia o alcance propriamente original desta investigação.

5.4.1 A tridimensionalidade do Método de Ensino da História

Um dos principais resultados da pesquisa consiste na explicitação da tridimensionalidade do Método de Ensino da História como categoria analítica capaz de organizar o campo.

Inspirando-se na tradição da metódica historiográfica, particularmente na distinção entre heurística, crítica e exposição sistematizada por Bernheim (2015), esta tese demonstra que o Método de Ensino da História pode ser compreendido como categoria tridimensional, composta por: 1) Concepção de método (nível didático-organizativo); 2) Natureza epistemológica (nível disciplinar-historiográfico); 3) Elementos estruturantes (fonte, temporalidade, narrativa)

Essa tridimensionalidade permite superar a compreensão do método como simples técnica pedagógica. Ela revela que, em cada reforma curricular analisada, essas três dimensões se reorganizam de maneira específica, produzindo configurações discursivas distintas.

O que a pesquisa demonstra é que entre 1931 e 1971, há predominância da dimensão organizativa e normativa, com subordinação da natureza epistemológica. Nos PCNs, observa-se reaproximação discursiva entre dimensão didática e epistemológica. E na BNCC, a dimensão organizativa volta a se fortalecer, agora sob lógica das competências, reconfigurando a tensão entre pedagogia e epistemologia.

A tridimensionalidade permite, assim, visualizar que o método não evolui linearmente do exógeno ao endógeno, mas se reconfigura por deslocamentos e recombinações entre suas três dimensões constitutivas.

5.4.2 A cotidianidade e a função ontológico-social do ensino da História

A segunda descoberta da tese refere-se à dimensão ontológico-social do Método de Ensino da História, iluminada pela categoria de cotidianidade, em Agnes Heller (2004).

Ao longo das reformas analisadas, verifica-se que o ensino da História nunca esteve dissociado da vida cotidiana. Contudo, a forma como essa relação é estruturada varia significativamente. Nas reformas do período nacional-desenvolvimentista, o cotidiano é moldado segundo ideal moral e nacional. Em 1971, ele é funcionalizado como adaptação social. Já nos PCNs e na BNCC, o cotidiano é rearticulado como espaço de formação cidadã e reconhecimento da diversidade.

A partir de Heller (2004), esta tese sustenta que a cotidianidade não é mero pano de fundo do ensino, mas dimensão ontológica fundamental da experiência histórica. O Método de Ensino da História atua precisamente na mediação entre experiência cotidiana e racionalidade histórica.

A alienação epistemológica identificada nas configurações exógenas não significa ausência de cotidiano, mas sua captura por finalidades externas à própria lógica do conhecimento histórico. Quando a epistemologia é subordinada, o cotidiano é reduzido a campo de reprodução ideológica; quando parcialmente incorporada, abre-se possibilidade de reconstrução reflexiva da experiência temporal.

Essa leitura ontológico-social amplia o alcance da análise curricular: o problema do método não é apenas didático ou epistemológico, mas também antropológico.

5.4.3 Configurações discursivas do Método de Ensino da História

A terceira descoberta central consiste na sistematização das configurações discursivas do Método de Ensino da História no Brasil.

A partir da arqueologia foucaultiana, a tese demonstra que cada reforma institui um regime de enunciabilidade específico, no qual determinadas formas de ensinar História tornam-se legítimas e outras são silenciadas.

Com base nos Quadros 12, 13 e 26, podem ser identificadas cinco grandes configurações: 1) Configuração pedagógico-moral (1931); 2) Configuração estatizante-normativa (1942); 3) Configuração tecnicista-disciplinar diluída (1971); 4) Configuração híbrida de transição epistemológica (PCNs), 5) Configuração regulatória-competencial (BNCC)²¹.

O que esta tese evidencia é que essas configurações não se substituem de modo absoluto; elas se sobrepõem e deixam resíduos que permanecem ativos na cultura escolar.

A noção de configuração discursiva permite, portanto: evitar narrativa progressista simplificadora; explicar permanências estruturais; e compreender a hibridez do Método de Ensino da História contemporâneo.

5.4.4 A sistematização metateórica como contribuição original

Se a tradição da Educação Histórica, especialmente em Schmidt (2017; 2020) e Dagostin (2024), já vinha operando aproximações entre método historiográfico e método de ensino, esta tese realiza passo adicional: a sistematização metateórica dessas aproximações no interior de uma matriz arqueológica de longa duração.

A contribuição original não reside na criação de novas categorias, mas na formalização da tridimensionalidade do método; articulação entre epistemologia, ontologia e arqueologia discursiva; reconstrução sistemática do código disciplinar da História em perspectiva histórica.

Essa sistematização permite compreender que a homologia entre método historiográfico e Método de Ensino da História não é mero ideal normativo, mas processo histórico em disputa.

5.4.5 O deslocamento da exogeneidade: da moral à governamentalidade

²¹ As configurações apresentadas constituem predominâncias analíticas reconstruídas a partir dos documentos examinados. Não correspondem a classificações excludentes, uma vez que diferentes racionalidades podem coexistir e se sobrepor em uma mesma reforma curricular.

Uma descoberta particularmente relevante diz respeito ao deslocamento da exogeneidade.

A exogeneidade não desaparece ao longo do século XX. Ela se transforma: de moral-patriótica (1931), para estatizante (1942), para tecnicista (1971), para regulatória-competencial (2017).

A BNCC pode ser interpretada como expressão de uma nova forma de heteronomia epistemológica: a governamentalidade curricular.

Essa descoberta impede leitura simplista de que os documentos contemporâneos representam superação plena do passado. O que se observa é transformação da racionalidade reguladora.

Para consolidar as descobertas apresentadas, o quadro a seguir sintetiza as contribuições epistemológicas da pesquisa:

QUADRO 27 – SISTEMATIZAÇÃO DAS DESCOBERTAS EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O MÉTODO DE ENSINO DA HISTÓRIA

Dimensão	Descoberta central	Implicação teórica
Epistemológica	Tridimensionalidade do método	Superação da redução técnica do método
Ontológico-social	Cotidianidade como mediação histórica	Ensino como reconstrução reflexiva da experiência temporal
Metodológica	Configurações discursivas	Método como categoria histórica disputada
Histórica	Deslocamento da exogeneidade	Transformação da heteronomia ao longo do tempo
Didática	Homologia em construção	Aproximação parcial entre historiografia e ensino

FONTE: O autor (2026).

O conjunto das descobertas sistematizadas neste capítulo evidencia que o Método de Ensino da História constitui um objeto mais complexo do que tradicionalmente sugerem as abordagens centradas exclusivamente na metodologia de ensino ou nas prescrições curriculares. A análise realizada permitiu demonstrar que as diferentes reformas educacionais não apenas modificaram conteúdos, objetivos ou estratégias pedagógicas, mas produziram distintas formas de compreender a própria natureza do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, as transformações observadas entre 1931 e 2017 dizem respeito não apenas à organização do ensino, mas às racionalidades que sustentam a relação entre História, educação e formação humana.

Consideradas em conjunto, as descobertas apresentadas revelam que a constituição do Método de Ensino da História ocorre na intersecção entre três

dimensões inseparáveis: a epistemologia da ciência histórica, as formas sociais de experiência e os dispositivos curriculares que regulam a cultura escolar. Essa articulação permite compreender por que determinadas categorias, como fonte, temporalidade e narrativa, assumem posições distintas ao longo da história curricular brasileira, ora ocupando lugar central na organização do ensino, ora sendo subordinadas a finalidades externas à racionalidade histórica.

O inventário reconstrutivista realizado mostrou ainda que as reformas curriculares não podem ser interpretadas apenas como sucessão de modelos pedagógicos. Elas constituem espaços de disputa em torno da definição do que significa ensinar História, quais conhecimentos devem ser considerados legítimos e quais formas de relação com o passado devem ser promovidas no espaço escolar. As configurações discursivas identificadas ao longo da pesquisa expressam precisamente essas disputas, evidenciando permanências, deslocamentos e recombinações que marcam a historicidade do Método de Ensino da História.

Desse modo, o Capítulo 5 encerra o percurso analítico da tese ao sistematizar as principais regularidades, tensões e transformações identificadas na longa duração investigada. A partir dessa reconstrução torna-se possível avançar para um movimento distinto, não mais centrado na análise das configurações discursivas, mas na reflexão sobre seus significados teóricos, seus limites e suas implicações para o campo da Didática da História e da Educação Histórica. É esse movimento que orienta as Considerações Finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU RETORNO À PRÁXIS

Concluir esta tese não significa encerrá-la. Significa, antes, deslocá-la novamente para o lugar de onde nasceu: a sala de aula. Se esta investigação partiu de um problema epistemológico: “o lugar da epistemologia no Método de Ensino da História”, ela também partiu de uma inquietação prática: como ensinar História sem reduzir o método a técnica, sem esvaziar a fonte de sua densidade, sem transformar o tempo em mera sequência e a narrativa em relato estabilizado?

A questão que atravessou todo o percurso investigativo não foi apenas histórica, mas formativa: o que acontece com o ensino de História quando suas categorias epistemológicas são subordinadas, neutralizadas ou reorganizadas por racionalidades externas? E, inversamente, o que se torna possível quando tais categorias são reconhecidas como estruturantes da prática docente?

As análises desenvolvidas nos capítulos anteriores permitiram reconstruir, em perspectiva de longa duração (1931-2017), as configurações discursivas que moldaram o Método de Ensino da História no Brasil. Contudo, as conclusões não se limitam à descrição dessas configurações. Elas exigem retorno reflexivo às bases teóricas que sustentaram esta investigação, ao diálogo com o campo da Educação Histórica e às hipóteses formuladas na introdução.

É nesse espírito que organizo estas considerações finais em cinco movimentos: 1) as origens da homologia entre método historiográfico e Método de Ensino da História; 2) as críticas possíveis à tese; 3) a confirmação ou reformulação das hipóteses; 4) o alcance dos objetivos propostos; 5) o retorno à práxis.

6.1 AS ORIGENS DA HOMOLOGIA NA CIÊNCIA HISTÓRICA E NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA BRASILEIRA

A defesa de uma homologia entre método historiográfico e Método de Ensino da História não constitui formulação isolada desta tese, mas se inscreve em tradição epistemológica que remonta à própria reflexão sobre a racionalidade da ciência histórica. Em Rüsen (2007a), ao reconstruir o significado do método histórico no interior da matriz disciplinar da História, encontra-se o fundamento decisivo dessa posição. O autor distingue duas acepções do método histórico, o método historiográfico, vinculado às operações específicas da pesquisa empírica, e o

método epistemológico, mais abrangente, que diz respeito ao conjunto de princípios que organizam a racionalidade histórica como ciência. Ao explicitar essa segunda acepção, Rüsen afirma:

Ele indica, de um lado, o conjunto de todas as regras de procedimento observadas pelo pensamento histórico, quando procede cientificamente. Trata-se da tessitura das diretrizes que conduzem o pensamento histórico à pesquisa empírica, à reflexão sobre o ponto de partida e à teorização, conferindo-lhe a dinâmica do progresso cognitivo, da ampliação das perspectivas e do reforço da identidade. São as mesmas diretrizes da transformação do pensamento histórico em ciência, cientificação, cuja observância permite diferenciar, racionalizar e fundamentar reflexivamente a matriz disciplinar” (RÜSEN, 2007^a, p. 101).

Ao deslocar o método da esfera meramente técnica para o plano epistemológico, Rüsen (2007a) recoloca o problema na estrutura racional que sustenta a produção de sentido histórico. O método não é procedimento externo à consciência histórica, mas princípio de metodização que submete suas operações a regras sistemáticas de validação.

Nesse horizonte, torna-se possível pensar o Método de Ensino da História não como aplicação pedagógica de um saber previamente constituído, mas como participação na própria racionalidade histórica. A noção de “metodologia epistemológica”, definida por Rüsen (2007a, p.101) como aquela que “reflete o conjunto de todos os princípios metodológicos da matriz disciplinar”, abre a possibilidade de compreender o método histórico como fenômeno unitário em sua multiplicidade, integrando teoria, pesquisa e didática no interior da ciência histórica.

A antropologia histórica rüseniana, ao conceber teoria, metodologia e didática como dimensões constitutivas da mesma matriz disciplinar, recusa tanto a hierarquização que subordina o ensino à pesquisa quanto a separação que os coloca em esferas epistemológicas distintas. A historiografia, ao produzir narrativas fundamentadas metodicamente, articula relação entre experiência, interpretação e orientação temporal, e essa mesma estrutura racional constitui a base da formação da consciência histórica.

Se a razão histórica advém de sua metodização, como afirma o autor, então a mobilização sistemática do pensamento histórico no espaço escolar deve igualmente submeter-se a esse princípio. A homologia, nesse sentido, não significa identidade mecânica entre pesquisa historiográfica e prática docente, mas correspondência estrutural na mobilização das operações fundantes do pensamento histórico.

No contexto brasileiro, essa problemática é retomada e desenvolvida no campo da Educação Histórica. Schmidt (2012; 2017), ao analisar o código disciplinar da História, evidencia que o ensino histórico é atravessado por regularidades discursivas que definem o que pode ser reconhecido como saber legítimo, indicando que o Método de Ensino da História não é neutro, mas historicamente condicionado. Posteriormente, em Schmidt (2020), a formulação da Didática Reconstitutivista e da Matriz da Aula Histórica explicita de modo sistemático a necessidade de ancorar o ensino na racionalidade própria da ciência histórica, compreendendo a aula como espaço de reconstrução orientada do conhecimento histórico. A epistemologia não é importada de campos exógenos, mas reconstruída pedagogicamente a partir da própria cientificidade histórica.

Dagostin (2024), ao investigar a multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes, oferece sustentação empírica a essa homologia. Sua pesquisa demonstra que a aprendizagem histórica mobiliza operações cognitivas específicas, como contextualização, comparação de perspectivas e construção narrativa, que não são genéricas, mas estruturadas segundo a racionalidade histórica. Tal constatação reforça que o desenvolvimento do pensamento histórico na escola depende da preservação das operações estruturantes que caracterizam a produção historiográfica.

A contribuição específica desta tese situa-se nesse horizonte. Não se trata de reivindicar primazia na formulação da homologia, mas de sistematizá-la historicamente por meio de um inventário reconstitutivista das reformas curriculares brasileiras. Ao reconstruir arqueologicamente os discursos normativos entre 1931 e 2017, tornou-se possível demonstrar que a homologia entre método historiográfico e Método de Ensino da História jamais se estabilizou plenamente no discurso curricular oficial. Ela aparece como possibilidade, como tensão, como aproximação parcial, mas frequentemente diluída por prescrições técnico-instrumentais ou por epistemologias exógenas à ciência histórica.

Desse modo, sustenta-se que a homologia não constitui ideal abstrato, mas processo histórico em disputa. Sua consolidação depende do reconhecimento de que a cientificidade da História advém do princípio da metodização e que esse mesmo princípio deve orientar a mobilização do pensamento histórico no espaço

escolar. A homologia, portanto, não é simples analogia, mas exigência epistemológica decorrente da própria matriz disciplinar da História²².

6.2 AS CRÍTICAS QUE A TESE PODE RECEBER

Toda investigação científica é provisória. Esta não constitui exceção.

Uma primeira crítica possível refere-se à centralidade conferida à epistemologia. Poder-se-ia argumentar que o ensino de História envolve dimensões pedagógicas, sociológicas e políticas que não podem ser reduzidas à racionalidade disciplinar. Tal crítica é legítima. Entretanto, esta tese não nega essas dimensões; apenas sustenta que, sem a mediação epistemológica, o ensino histórico perde sua especificidade.

Uma segunda crítica pode apontar a ausência de pesquisa empírica com professores e estudantes. De fato, esta investigação concentrou-se no plano documental e discursivo. Seu objeto foi o regime de enunciabilidade curricular, não a prática concreta. Essa delimitação metodológica foi intencional. Contudo, reconhece-se que a consolidação das categorias aqui sistematizadas exige diálogo com o cotidiano escolar. Tarefa que permanece em aberto.

Uma terceira crítica poderia questionar a leitura arqueológica, argumentando que ela enfatiza descontinuidades e regimes discursivos em detrimento de fatores econômicos ou políticos mais amplos. Essa opção metodológica, contudo, foi coerente com o problema formulado: compreender as condições de possibilidade discursiva do Método de Ensino da História.

Recebo essas possíveis críticas como necessárias, e salutares, à continuidade do debate. A ciência não se consolida por fechamento, mas por interlocução permanente.

6.3 O QUE SE CONFIRMOU DAS HIPÓTESES E O QUE SE CONFIRMOU DE OUTRA FORMA

²² A homologia é compreendida aqui no sentido empregado por Bourdieu (2004), como correspondência estrutural entre campos ou sistemas de relações, e não como identidade funcional entre suas partes.

As hipóteses formuladas na Introdução foram amplamente confirmadas, mas não de modo linear ou simplificador; ao contrário, o inventário reconstrutivista permitiu evidenciar a complexidade histórica do objeto investigado.

Confirmou-se, em primeiro lugar, que o Método de Ensino da História, tal como se consolidou na Educação Básica brasileira, foi historicamente constituído sob forte influência de epistemologias exógenas à ciência histórica, sobretudo oriundas da pedagogia, da psicologia e da didática geral. A análise das reformas de 1931, 1942 e 1971 evidenciou a predominância de finalidades formativas externas à racionalidade historiográfica, inicialmente marcadas por um horizonte moral-patriótico e, posteriormente, por um tecnicismo instrucional. Tal processo produziu uma dissociação estrutural entre método historiográfico e método de ensinar História, configurando o quadro de alienação epistemológica indicado na hipótese inicial.

Confirmou-se também que essa alienação contribuiu para a perda da especificidade formativa do ensino da História. As práticas metodológicas aproximaram-se progressivamente das de outras disciplinas escolares, especialmente quando submetidas à lógica da instrução geral ou à pedagogia das competências. As categorias de documento, temporalidade e narrativa permaneceram presentes no discurso curricular, mas frequentemente desvinculadas de sua função epistemológica, operando como enunciados legitimadores ou como conteúdos a serem mobilizados, e não como princípios estruturantes do pensamento histórico.

A terceira hipótese igualmente encontrou confirmação: as categorias centrais do método historiográfico foram apropriadas pela Didática da História e pelos documentos curriculares de modo fragmentado, descontínuo e desigualmente sistematizado. O exame arqueológico demonstrou a coexistência de diferentes regimes discursivos no interior da cultura escolar, sem que se estabelecesse articulação epistemológica estável entre eles. Não se tratou de ausência das categorias históricas, mas de sua circulação híbrida, frequentemente recontextualizada por finalidades externas.

Confirmou-se ainda que o Método de Ensino da História não se estabilizou como conceito epistemológico unívoco. Ao longo das reformas analisadas, o termo apareceu sob múltiplas denominações, metodologia, prática, técnica, estratégia, revelando sua constituição como objeto discursivo instável, cujo sentido variou

conforme as regras de uso e os enquadramentos curriculares vigentes. Essa instabilidade não é mero problema terminológico, mas indício de sua disputa epistemológica.

A hipótese relativa à formação docente também se confirmou. A hegemonia de um nível pragmático de formação, centrado na metodologia de instrução e na operacionalização de conteúdos, retardou a consolidação do Método de Ensino da História como problema epistemológico interno à ciência histórica. A subordinação à pedagogia geral e às técnicas didáticas revelou-se traço recorrente na cultura formativa, ainda que tensionado por movimentos críticos.

No que se refere à Educação Histórica, confirmou-se que sua emergência representa ruptura discursiva relevante ao reinserir o ensino na racionalidade própria da ciência histórica. Contudo, essa confirmação exigiu qualificação. A ruptura mostrou-se parcial, pois, embora tenha reforçado a centralidade da consciência histórica e das operações cognitivas específicas do pensamento histórico, o Método de Ensino da História tende, em muitos casos, a permanecer subsumido à categoria da aprendizagem, não se afirmando plenamente como conceito epistemológico estruturante.

Confirmou-se igualmente a hipótese metodológica de que o inventário reconstrutivista, orientado pela perspectiva arqueológica, permitiria compreender o Método de Ensino da História não como essência nem como tradição linear, mas como resultado de deslocamentos e transformações discursivas. O exame das reformas entre 1931 e 2017 evidenciou descontinuidades, reconfigurações e permanências que não podem ser explicadas por narrativa evolutiva simples.

Por fim, confirmou-se a hipótese da homologia epistemológica entre método historiográfico e Método de Ensino da História, mas essa confirmação assumiu forma mais complexa do que inicialmente suposta. A homologia não se apresentou como dado consolidado na cultura curricular brasileira, mas como exigência epistemológica derivada da própria matriz disciplinar da História.

Quando analisado a partir das categorias de documento, temporalidade e narrativa, o Método de Ensino da História revelou sua natureza reconstrutivista e interpretativa, evidenciando que ensinar História constitui forma específica de mobilização do pensamento histórico, orientada à produção de sentido e à formação da consciência histórica. A homologia, portanto, não se confirmou como fato

histórico plenamente realizado, mas como princípio estruturante cuja efetivação permanece em disputa.

Assim, as hipóteses não apenas se confirmaram, mas ganharam densidade teórica e complexidade histórica. A tese demonstrou que o Método de Ensino da História não é técnica neutra nem tradição homogênea, mas campo de tensões em que se confrontam racionalidades distintas. A reconceitualização proposta emerge, portanto, não como afirmação abstrata, mas como resposta às evidências produzidas pelo próprio inventário reconstrutivista.

6.4 A TESE REALIZOU SEUS OBJETIVOS?

O objetivo geral desta investigação consistiu em analisar de que modo as categorias documento ou fonte histórica, temporalidade e narrativa se expressam na constituição do Método de Ensino da História, articulando tradições historiográficas, produção teórica da Didática da História brasileira e documentos curriculares que orientaram o ensino da disciplina, de modo a evidenciar o lugar da epistemologia nesse processo e apontar, de forma emergente, a narrativa histórica como categoria mediadora entre o pensar e o ensinar História.

À luz do percurso realizado, entende-se que o objetivo geral da investigação foi alcançado, ainda que o próprio desenvolvimento da pesquisa tenha revelado a complexidade histórica e discursiva do objeto.

No plano historiográfico, a análise das tradições dos Metódicos, dos Annales e da historiografia contemporânea permitiu explicitar como cada uma formulou princípios específicos de cientificidade, temporalidade e narrativa, contribuindo para a formação do método historiográfico e, de modo indireto, para os modos de ensinar História. Esse exame confirmou que as categorias centrais da ciência histórica não são estáticas, mas historicamente situadas, e que sua tradução para o campo escolar depende das condições discursivas vigentes.

No âmbito da Didática da História brasileira, a investigação evidenciou diferentes formas de apropriação dessas categorias. Ao examinar a produção de autores como Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Luiz Fernando Cerri e Maria Auxiliadora Schmidt, foi possível identificar aproximações, distanciamentos e tensões entre a epistemologia da História e as formulações didáticas. Confirmou-se que parte significativa da produção brasileira avançou no sentido de reinserir o

ensino na racionalidade própria da ciência histórica, embora nem sempre o Método de Ensino da História tenha sido tematizado explicitamente como categoria epistemológica autônoma.

No plano documental, o mapeamento das reformas curriculares entre 1931 e 2017 permitiu identificar como as categorias de documento, temporalidade e narrativa se manifestaram de forma desigual e descontínua. A análise das prescrições normativas evidenciou que tais categorias ora aparecem de modo explícito, ora permanecem implícitas ou diluídas em formulações pedagógicas mais gerais. Esse exame confirmou que o Método de Ensino da História não se estabilizou historicamente como conceito unívoco, mas se constituiu como campo de disputas discursivas.

A realização desses objetivos, contudo, não ocorreu sem dificuldades. A pesquisa enfrentou limites concretos na localização e sistematização de prescrições normativas referentes ao Método de Ensino da História, especialmente nas reformas da primeira metade do século XX. Muitos documentos encontram-se dispersos em arquivos físicos, com circulação restrita ou sem organização temática específica sobre o método, exigindo trabalho interpretativo mais amplo para identificar enunciados relevantes. Além disso, a estabilização de um método de investigação capaz de abranger longa duração histórica apresentou desafios teóricos e operacionais, pois exigiu evitar tanto a narrativa evolutiva linear quanto a fragmentação excessiva das análises. A perspectiva arqueológica adotada demandou constante vigilância metodológica para manter a coerência entre categorias analíticas e material empírico.

Outra dificuldade relevante esteve na própria natureza do objeto. O Método de Ensino da História raramente aparece explicitado como conceito nos documentos curriculares; muitas vezes ele se apresenta diluído em orientações metodológicas genéricas ou subordinado a finalidades pedagógicas amplas. Isso exigiu reconstrução analítica que fosse além da superfície textual, identificando regularidades e silenciamentos.

Assim, pode-se afirmar que a tese realizou seus objetivos na medida em que sistematizou as categorias estruturantes, evidenciou suas recombinações ao longo da longa duração e demonstrou o lugar da epistemologia na constituição do Método de Ensino da História. Contudo, a própria consolidação desse inventário reconstrutivista revela que o tema permanece aberto. Quanto mais rigorosa se

tornou a análise, mais evidente se fez a necessidade de investigações complementares, especialmente no campo empírico da formação docente e das práticas escolares concretas.

A tese, portanto, não encerra o debate, mas delimita com maior precisão seu campo de inteligibilidade. Ao explicitar a homologia possível entre método historiográfico e Método de Ensino da História e ao demonstrar as condições históricas de sua fragilização ou reconfiguração, o trabalho cumpre seus objetivos e, simultaneamente, aponta novos horizontes de pesquisa.

6.5 RETORNO À PRÁXIS: POSSÍVEIS UTILIDADES DA TESE

Como professor da Educação Básica, não poderia concluir esta tese sem retornar ao espaço concreto que sempre esteve implicado em suas perguntas: a sala de aula. Se ao longo do trabalho procurei reconstruir o lugar da epistemologia no Método de Ensino da História, o retorno à práxis não significa abandonar a reflexão teórica, mas reinscrevê-la no cotidiano onde ela ganha sentido.

A tridimensionalidade do método aqui sistematizada, articulando concepção, natureza epistemológica e elementos estruturantes, pode servir como matriz analítica para investigações futuras que examinem como professores mobilizam, explicitamente ou não, categorias como fonte, temporalidade e narrativa em suas decisões pedagógicas. Do mesmo modo, abre-se a possibilidade de pesquisas com estudantes que busquem compreender como a aprendizagem histórica se reorganiza quando tais categorias deixam de operar apenas como conteúdos e passam a ser tratadas como operações do pensamento histórico.

A tese também pode contribuir para reorientar estudos sobre formação docente, especialmente aqueles que pretendem superar a centralidade pragmática da chamada metodologia de instrução. Ao propor que o Método de Ensino da História seja compreendido como problema epistemológico interno à ciência histórica, o trabalho convida pesquisadores a investigar como cursos de licenciatura e programas de formação continuada têm abordado (ou evitado) essa dimensão.

No campo da análise de livros didáticos e de políticas curriculares, a matriz reconstrutivista aqui desenvolvida permite examinar de que modo determinadas configurações discursivas reproduzem epistemologias exógenas ou incorporam, ainda que parcialmente, a racionalidade historiográfica endógena. A investigação

das reformas entre 1931 e 2017 demonstrou que o Método de Ensino da História raramente aparece tematizado de forma explícita; isso sugere um campo fecundo para estudos que problematizem seus silenciamentos, deslocamentos e reconfigurações em contextos normativos distintos.

Ao dialogar com outros pesquisadores, esta tese não se apresenta como modelo fechado, mas como convite à continuidade da investigação. Se o inventário reconstrutivista permitiu demonstrar a instabilidade histórica do conceito e a disputa permanente em torno de sua fundamentação epistemológica, ele também indica que novas pesquisas empíricas, especialmente no cotidiano escolar, podem tensionar, aprofundar ou mesmo reformular as categorias aqui propostas. As configurações discursivas identificadas nesta tese devem ser compreendidas como construções analíticas historicamente situadas, abertas à revisão, ao aprofundamento e à confrontação empírica por pesquisas futuras.

Nesse horizonte, abre-se também a possibilidade de deslocar a investigação do plano predominantemente documental e curricular para o plano das práticas e discursos produzidos pelos próprios professores de História. Se esta tese buscou reconstruir as configurações discursivas institucionalizadas nos documentos normativos, permanece em aberto a análise de como tais configurações são apropriadas, reinterpretadas, negociadas ou transformadas no cotidiano escolar.

Investigações futuras poderão mobilizar diferentes estratégias metodológicas para examinar essa questão, incluindo estudos sobre narrativas docentes, planejamentos de ensino, entrevistas e práticas pedagógicas concretas. Nessa direção, tanto as reflexões de Foucault (2014) acerca da produção, circulação e legitimação dos discursos quanto procedimentos de análise empírica inspirados em Bardin (2011) podem oferecer contribuições relevantes para compreender como determinadas racionalidades do Método de Ensino da História se manifestam, se reconfiguram ou são tensionadas na experiência profissional dos professores.

A homologia entre método historiográfico e Método de Ensino da História, defendida como exigência epistemológica, precisa ser examinada nas práticas reais, nas escolhas didáticas concretas e nos processos formativos que constituem a experiência profissional docente. É por este caminho que irei seguir nas minhas aulas e nas minhas futuras investigações.

Agnes Heller (1991; 2004) recorda que a cotidianidade é o lugar onde as estruturas se concretizam. O professor vive nessa cotidianidade, onde cada decisão

aparentemente simples (selecionar uma fonte, organizar uma sequência narrativa, formular uma pergunta), envolve pressupostos sobre tempo, verdade e sentido. Se a epistemologia ilumina tais decisões, ela não substitui a prática; ela a torna consciente. A consciência histórica, como procurei sustentar ao longo deste trabalho, não emerge da mera exposição ao passado, mas da organização reflexiva das categorias que estruturam o pensamento temporal.

Talvez a contribuição mais duradoura desta tese esteja precisamente em tornar visível que o Método de Ensino da História não é detalhe técnico nem etapa inferior da pesquisa historiográfica, mas o lugar onde epistemologia e vida cotidiana se encontram.

Ao reorganizar o problema sob perspectiva histórica e arqueológica, o trabalho não o encerra; ao contrário, abre margens para que continue a ser pensado. Se ensinar História é mobilizar o pensamento histórico em ato, então refletir sobre seu método é refletir sobre as condições de possibilidade dessa mobilização. É nessa abertura, consciente de sua provisoriedade e de seu caráter histórico, que esta tese se conclui, retornando à práxis como horizonte permanente de investigação, responsabilidade intelectual e social.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Arthur. Apresentação [Johann Gustav Droysen]. In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 31–36.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNHEIM, Ernst. Metodologia da ciência histórica (1908). In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 52–68.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das disciplinas escolares no Brasil: a História e a Geografia**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019a.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019b. p. 162–167.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDÉ, Guy; MARTINS, Hervé. **As escolas históricas: da Idade Média aos nossos dias**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 20 abr. 1931.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942.
- BRASIL. **Instruções metodológicas para o ensino da História**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1931.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997 e 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria Ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 jul. 1942.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). **Ensino secundário no Brasil**: organização, legislação vigente, programas. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: _____. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 1990. p. 41-78.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929–1989)**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Investigar em ensino de História. In: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CARR, Edward Hallett. **Que é história?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

CERRI, Luís Fernando. **Ensinar História**. Curitiba: Editora UFPR, 2001.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2007.

CERRI, Luís Fernando. Consciência histórica e narrativa. **Revista História Regional**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 9-30, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DAGOSTIN, Lorena Marques. **A multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2024.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DROYSEN, Johann Gustav. **Manual de teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DROYSEN, Johann Gustav. Arte e método (1868). In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 37–46.

FEBVRE, Lucien; BLOCH, Marc. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Procença, 1991.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral derivada do fim da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HERBART, Johann Friedrich. **Bosquejo para un curso de pedagogía**. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1929.

HOLLANDA, Guy. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931–1956)**. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. Curitiba: Antoniofontoura, 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. São Paulo: Papirus, 2008, p. 59-88.

MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTINS, Marcel Alves. **O currículo de História no ensino secundário brasileiro (1931–1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre História e memória. In: SILVA, Gilvan Ventura et al. (orgs.). **História e Educação**. Vitória: GM/PPGHIS/UFES, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. 2002. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro \(PUC-Rio\)](#), Rio de Janeiro, 2002.

PENNA, Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; [et al.] (orgs.). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

PINA, Max Lanio Martins. **Guerreiros, castelos e dragões**. Curitiba: CRV, 2024.

PINA, Max Lanio Martins; VILHENA, José Vilhena. Didática da História e orientação temporal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; PINA, Max Lanio Martins (orgs.). **Didática da Educação Histórica**. Curitiba: WAS Edições, 2025, p. 75-106.

RANKE, Leopold von. **História universal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RANKE, Leopold von. O conceito de história universal (1868). In: MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **A História pensada**: teoria e método na historiografia europeia do século XIX. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015. p. 202–216.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. tomo 1. Campinas: Papirus, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora UnB, 2007a.

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

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Cultura Histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba: W.A. Editores, 2022.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. A função da didática da história: a relação entre a didática da história e a (meta) história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Martins, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen**: Contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história**: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), p. 211-220, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**. v.16,n.37, maio/ago, p.73-92, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprender a ensinar**: contribuições de manuais destinados a professores. Curitiba: w. A. Editores, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**: pensamento e ação na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; PINA, Max Lanio Martins. **Didática da Educação Histórica**. Curitiba: WAS Edições, 2025.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. (orgs.). **Golpes na História e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017. p. 199-216.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: SCHAFFER, Neiva Otero; NEVES, Iara Conceição Bitencourt (orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas (5º ed.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 111-124.

SERRANO, Jonathas. **Methodologia da História na Aula Primária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina a História**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1935.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2011.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da história**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

VILHENA, José Sebastião; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O método de ensino da História: um desafio epistemológico e didático para a ciência histórica. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-271, 2023.

VILHENA, José Sebastião. **Alfabetização Histórica**: Método de Ensino de História na Escola Professor Remígio Fernandez, Mosqueiro/PA. 2021. 168 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – UFPA, Ananindeua, 2021.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989.

WALSH, W. H. **Introdução à filosofia da história**. Lisboa: Edições Presença, 1978.