

SERIA A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA MARCADA PELO TRAUMA?: o caso dos Ginásios Vocacionais de São Paulo (1961-1969)

Caio Rodrigo Carvalho Lima

RESUMO:

Este trabalho analisa a história do ensino de história no Brasil por meio do conceito de trauma histórico e de uma análise do caso dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo (1961-1969). Em primeiro lugar, apresenta-se a visão geral segundo a qual as inovações no ensino de história teriam surgido apenas a partir de 1980, de modo que, antes disso, esse ensino era marcado pelo tradicionalismo. Em seguida, discute-se o conceito de trauma histórico, entendido como resultado de uma crise capaz de romper modelos de sentido. Em terceiro lugar, explora-se a experiência dos GV's, interrompidos pelos agentes do Estado Militar em 1969. Defende-se que esse acontecimento representa um trauma histórico para a memória do ensino de história, bem como para a história dessa área.

PALAVRAS-CHAVE: ditadura militar; Ginásios Vocacionais; trauma histórico; ensino de história; história do ensino de história.

WOULD THE HISTORY OF HISTORY TEACHING BE MARKED BY
TRAUMA? The case of São Paulo's Vocational High Schools (1961-1969)

ABSTRACT:

This study examines the history of history teaching in Brazil through the lens of the concept of historical trauma and an analysis of the case of São Paulo's Vocational High Schools (VHSs) (1961–1969). First, it presents the general perspective that innovations in history teaching only emerged after the 1980s, suggesting that prior to this period, such education was predominantly traditionalist. Next, it discusses the concept of historical trauma, understood as the result of a crisis capable of disrupting established frameworks of meaning. Finally, it explores the experience of the VHSs, which were shut down by agents of the Military State in 1969. The study argues that this event constitutes a historical trauma for the memory of history teaching as well as for the history of this field.

KEYWORDS: military dictatorship; Vocational High Schools; historical trauma; history teaching; history of history teaching.



<https://doi.org/10.21680/1984-817X.2025v1n01ID38357>

Introdução

A pergunta que intitula este texto faz parte dos questionamentos de minha tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesse sentido, aqui, apresentarei um ensaio de resolução tendo em vista três eixos.

Em primeiro lugar, apresentarei uma síntese sobre a história do ensino de história (FREITAS; OLIVEIRA, 2022), observando sua presença em narrativas de três historiadoras do campo (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2004; SCHMIDT, 2012). Em seguida, discutirei acerca do conceito de trauma histórico e de como ele serve para entender as dificuldades de se constituir sentido histórico a partir de experiências de crise catastrófica (RÜSEN, 2002; 2010; 2015). Por fim, relacionarei a síntese apresentada e o conceito de trauma histórico à experiência dos Ginásios Vocacionais (GVs) de São Paulo (1961-1969).

Com isso, parto do entendimento de que a interrupção do projeto de ensino que os GVs representavam, aliada às imposições dos agentes do Estado Militar (GERMANO, 2011) à educação, especificamente, a da área de Estudos Sociais e a da licenciatura curta nesse mesmo curso, podem ser entendidas como acontecimentos traumáticos para a memória do ensino de história. Assim, entender a história dessa prática mediante esse conceito pode servir para que se superem os sentidos constituídos por narrativas como as defendidas por historiadoras e historiadores do campo, bem como para elaborar outras propostas tanto para a história do ensino de história quanto para o ensino de história em si.

Uma síntese

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

Parafraseando Freitas e Oliveira (2022), a história do ensino de história é problemática em sua própria cronologia. Os autores defendem que ela demarca o ensino de história como tradicional até os anos de 1980, período no qual as produções nessa área começaram a crescer em quantidade e qualidade. Ademais, as historiadoras e os historiadores responsáveis por elaborá-la escreveram, todos, marcados pelas disputas contra as imposições dos militares sobre a educação e, principalmente, sobre o ensino de história. Dessa forma,

[...] todo o ensino experimentado durante a ditadura militar de 1964 a 1985 tem a marca dos Estudos Sociais e da retirada de Filosofia, Sociologia e a introdução da Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira e da invenção dos Estudos dos Problemas Brasileiros no ensino superior (FREITAS; OLIVEIRA, 2022, p. 8).

Ainda segundo os autores, entende-se que a história do ensino de história é marcada pelos acontecimentos da ditadura militar. As e os historiadores responsáveis pela historiografia desse campo reagiram aos desmandos dos militares, criticando: o tradicionalismo das práticas anteriores à década de 1980 (porém, sem especificar, nem tradicionalismo, e nem o ensino de história anterior àquela década), e o livro didático, transformado em propagador da história factual entendida pejorativamente (FREITAS; OLIVEIRA, 2022). A partir desses pressupostos, destacam-se cinco marcos cronológicos para a história do ensino de história segundo essa historiografia:

1. Tudo começou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por instituir o “[...] Ensino de História tradicional” (OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 12). Supostamente, o texto clássico de Manoel Salgado Guimarães (1988) abonaria essa tese, porém, para os autores, isso não se sustenta;
2. Da criação do IHGB em 1838 até a década de 1930, mantém-se esse ensino tradicional e homogêneo, “[...] marcado pelas orientações do Colégio Pedro

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

- II, que por sua vez, estaria orientado pelo IHGB, já que seus professores eram membros do grêmio” (OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 12);
3. Entre as décadas de 1930 e 1950, há menções às reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, bem como aos movimentos pela democratização da escola encabeçados, dentre outros, por Anísio Teixeira, porém, “[...] não há conexão entre esses fenômenos [e] o Ensino de História, ou seja, a história do Ensino de História não é afetada pelos problemas mais relevantes discutidos pelos historiadores da educação escolar” (OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 12);
 4. A década de 1960 teria sido marcada, semelhantemente às duas décadas anteriores, por movimentos e ativismos pela educação, os quais, no entanto, novamente não teriam impactado o ensino de história;
 5. Por fim, a década de 1980 corresponde ao “[...] início de tudo que é novo em termos de Ensino de História” (OLIVEIRA; FREITAS, 2022, p. 13).

Os acontecimentos e marcos temporais utilizados por Freitas e Oliveira (2022) para elaborar essa síntese foram retirados de trabalhos de Elza Nadai, Maria de Lourdes Janotti e Thais Nivea Fonseca. Destas, somente a obra de Fonseca (2004) será analisada neste texto, mas é sintomático perceber a manutenção desses acontecimentos e marcos nas narrativas de outras historiadoras relevantes para o campo do ensino de história: Circe Bittencourt (2008) e Maria Auxiliadora Schmidt (2012).

Nas narrativas elaboradas por essas três historiadoras, os marcos temporais e as afirmações sobre o ensino de história se repetem. Em Bittencourt (2008, p. 59), a historiografia do ensino de história se iniciou na década de 1980 “[...] quando se debatia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia”. Em Fonseca (2004, p. 59), aparecem os mesmos marcos e sentidos

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

dados para o ensino de história que apareceriam em Bittencourt (2008), de modo que, segundo a autora, somente no final da década de 1970 “[...] ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de história”.

Em se tratando da narrativa de Schmidt (2012), percebe-se que, diferentemente das autoras anteriormente citadas, ela elaborou sua história do ensino de história tentando aproximá-la dos referenciais da Didática da História alemã, notadamente, a partir da obra de Jörn Rüsen, e do conceito de código disciplinar presente na obra do espanhol Fernandez Cuesta. Independentemente disso, Schmidt (2012) chegou às mesmas conclusões de Bittencourt (2008) e Fonseca (2004) embora tenha utilizado o conceito de código disciplinar, e não o de disciplina, para definir o ensino de história ao longo do tempo.

Dessa forma, Schmidt (2012) definiu o período de 1971 a 1984 como um período de crise para o código disciplinar da história no país, tendo sido este seguido de um no qual houve sua reconstrução, iniciado em 1984. O primeiro período citado foi caracterizado pela influência dos Estudos Sociais, que diluíram os conteúdos próprios da história e demarcaram a crise superada somente a partir de 1984 quando se iniciaria “[...] um novo momento na construção do código disciplinar da História” (SCHMIDT, 2012, p. 86).

Uma história marcada pelo trauma

Conforme se observa, a historiografia do ensino de história (e sua história) surgiu em meio às disputas contra as imposições dos militares. Isso se torna ainda mais visível no texto escrito por Raquel Glezer (1982) no qual a autora organizou os projetos elaborados por Paulo Nathanael Pereira de Souza, à época, consultor do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como arrolou os diversos posicionamentos contrários advindos de núcleos regionais e do núcleo nacional da

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

Associação Nacional de Professores Universitários de História (como era chamada, naquele período, a ANPUH).

Glezer (1982) destacou três problemas contra os quais a ANPUH (e a Associação de Geógrafos do Brasil, AGB) se levantou. Em primeiro lugar, o fato de os Estudos Sociais estarem tomando o espaço das disciplinas de História e Geografia no ensino de 1º grau. Em segundo lugar, o fato de essa disciplina ter tirado completamente o espaço das outras duas no ensino de 2º grau. Por fim, a criação de licenciaturas curtas em Estudos Sociais, pensadas pelo MEC para suprir a demanda por professoras e professores da área, ameaçando-se, assim, a existência dos cursos universitários de História e de Geografia. Diante disso, Glezer apresentou algumas vitórias das e dos professores de História e de Geografia:

[...] a manutenção dos cursos de 3º grau de História e Geografia em licenciatura longa, nas universidades federais, estaduais e mesmo particulares; a não concessão do registro de ensino de História e Geografia aos licenciados em Estudos Sociais; a retomada do ensino de História e Geografia como disciplinas autônomas desde a 6ª série do 1º grau no sistema estadual de ensino em São Paulo e sua afirmação no 2º grau, e, finalmente, concursos de ingresso ao magistério oficial paulista realizados em disciplinas específicas, com requisito de licenciatura longa (GLEZER, 1982, p. 117).

No entanto, todas essas vitórias, pequenas, segundo a autora, foram ameaçadas em setembro de 1980. Naquele mês, a ANPUH tomou conhecimento da existência de um projeto que previa a criação de cursos de licenciatura longa em Estudos Sociais, “[...] não mais formando apenas professores de Educação Moral e Cívica, mas também professores de História e Geografia – uma proposta de extinção dessas ciências específicas no Brasil” (GLEZER, 1982, p. 117). A Associação, conjuntamente a outras associações científicas e à comunidade acadêmica, reagiu e Paulo Nathanael Pereira de Souza recuou. Em 1982, ano de publicação do texto de Glezer na Revista Brasileira de História (RBH), a revista oficial da ANPUH, todas essas tentativas de mudanças, bem como aquelas que

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

havia sido executadas, foram revogadas. Porém, a disciplina de Estudos Sociais não foi extinta (OLIVEIRA; STAMATTO; FREITAS, 2014).

Uma das consequências da não extinção de Estudos Sociais, de acordo com Oliveira, Stamatto e Freitas (2014), é a confusão que, ainda hoje, se observa quanto ao entendimento da interdisciplinaridade no ensino de história. Não raramente, ela é vista como resquício dos Estudos Sociais da época da ditadura e, por isso, rechaçada por professoras e professores da Educação Básica. A fim de entender o porquê dessa confusão, Oliveira, Stamatto e Freitas (2014) historiaram a inserção dos Estudos Sociais nos programas e currículos brasileiros, concluindo que a área existia desde muito antes de ter sido imposta pelos militares e que, portanto, deveria ser encarada por historiadoras e historiadores (sobretudo os que se ocupam da história do ensino de história) como portadora de projetos muito diferentes daquele contra o qual a comunidade historiadora (e geógrafa) lutou nos anos de 1980.

Interpretar o problema identificado por esses autores com o conceito de trauma histórico (RÜSEN, 2002; 2010; 2015) permite entender por quê, tanto tempo depois, a experiência da ditadura militar continua impedindo a criação de novas propostas para o ensino de história. Além disso, compreende-se o porquê da manutenção da narrativa sobre a história desse ensino. Isso, pois, partindo do pressuposto de que a narrativa histórica é constituição de sentido entre experiência do passado, interpretação desta no presente, e perspectivação do futuro, entende-se que o trauma histórico corresponde à dificuldade e, até, ao impedindo dessa tarefa por parte do pensamento histórico (RÜSEN, 2002; 2010; 2015).

Dessa forma, sentido e trauma são como duas faces de uma mesma moeda (LIMA, 2016). Ao passo que é imperativo que os seres humanos constituam sentido para as suas ações visando ao futuro mediante interpretação das experiências do passado, no presente, experiências de extrema violência constituem-se em traumas históricos, dificultando demasiadamente tal operação. De acordo com Rüsen (2002;

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

2010; 2015), a história (narrativa constituída por e constituinte de sentido para a ação humana) surge da necessidade imposta por experiências contingentes com as quais todos os seres humanos, independentemente de tempo, espaço e cultura, precisam lidar se quiserem continuar vivendo. No entanto, há experiências contingenciais que causam um rompimento muito profundo com os sentidos que se desejavam constituir para o futuro. Estas foram chamadas pelo autor de crises catastróficas (RÜSEN, 2002) e, delas, advêm traumas históricos.

Sendo assim, as imposições dos militares à educação podem ser interpretadas como acontecimentos contingenciais que representam crises catastróficas para a memória histórica acerca do ensino de história. O conceito de trauma histórico permite visualizar a existência dos projetos outros sobre os quais Oliveira, Stamatto e Freitas (2014) discorreram como impedidos de serem efetivados devido às interrupções abruptas e violentas protagonizadas pelos agentes do Estado Militar. No entanto, o trauma histórico não dificulta somente isso, mas também destrói a crença na viabilidade de outro projeto de ensino. Ou seja, o problema se aprofunda. Não se trataria apenas de historiar outra história do ensino de história, e sim de compreender que a ditadura militar no Brasil interrompeu a execução de diferentes projetos de futuro para o ensino público nacional, dos quais o caso dos GVs é exemplar.

Futuros interrompidos

O passado possui inúmeros futuros, dentre os quais um, ou alguns, foram executados (KOSELLECK, 2006). Cabe às historiadoras e aos historiadores investigarem o passado a fim de identificar que futuros foram esses que não tiveram a chance de acontecer e questionar-se por quê. No caso dos futuros do passado da história do ensino de história, Oliveira, Stamatto e Freitas (2014) já apontaram para os diferentes projetos de Estudos Sociais que existiam anteriormente às imposições dos militares, de modo que investigá-los compreende uma via para desmitificar a

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

narrativa histórica constituída acerca da história desse ensino (e criticada por eles), bem como para constituir outros sentidos para ela.

A problemática e as disputas que envolveram os Estudos Sociais desde, pelo menos, a década de 1980 e que, ainda hoje, reverberam sobre a dificuldade, por exemplo, de se pensar a interdisciplinaridade no ensino de história (OLIVEIRA; STAMATTO; FREITAS, 2014), apontam para outra experiência do passado do ensino dessa disciplina, e da educação como um todo, que foi interrompida pelos militares. Trata-se dos GVs de São Paulo, escolas experimentais que existiram entre 1961 e 1969, ano no qual, a 12 de dezembro, tropas militares invadiram as seis unidades, destruindo-se o projeto que suas equipes encabeçavam (CHIOZZINI, 2003; 2010; NEVES, 2010; MASCELLANI, 1988; 2010; TAMBERLINI, 1998).

Os GVs surgiram em meio à demanda por mão de obra qualificada para o trabalho nas indústrias no Estado de São Paulo que se industrializava rapidamente. Havia, no período, a discussão pela reforma do ensino industrial, modalidade responsável por formar jovens aptos a desenvolverem trabalhos nesse setor da economia. Paralelamente a isso, em diversos estados do país, as classes experimentais funcionavam como alternativas para a transformação do Ensino Secundário que, fechado sob o modelo do ginásio acadêmico, não correspondia mais às exigências da industrialização e da rápida urbanização de centros como São Paulo (NUNES, 1979).

Em Socorro, interior do estado, a classe experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” chamou a atenção do, então, secretário estadual da educação Luciano de Carvalho quando, em visita à instituição, convidou Maria Nilde Mascellani, coordenadora pedagógica da experiência, para participar da comissão que elaborava o projeto de lei da reforma do ensino industrial. Mascellani aceitou o convite e, em fevereiro de 1961, o texto da lei incluía os cursos vocacionais como nova modalidade de ensino ginásial e criava o Serviço de Ensino Vocacional (SEV),

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

do qual Mascellani foi coordenadora, instância da Secretaria de Educação, autônoma, responsável por criar, organizar e orientar os trabalhos nos GVs (SÃO PAULO, 1961; MASCELLANI, 1988; 2010).

Escolas de tempo integral voltadas para jovens de ambos os sexos entre 11 e 13 anos, os GVs tinham como objetivo geral a formação de jovens e a capacitação de professoras e professores, bem como de técnicos da área educacional com vistas ao desenvolvimento de aptidões para o trabalho nas indústrias. Por se tratar, pelo menos até 1968¹, de cursos ginasiais, os GVs ofereciam cursos com quatro anos de duração, dos quais os dois primeiros eram de caráter exploratório dos interesses e das aptidões das e dos estudantes e os outros dois permitiam opções já voltadas para a orientação vocacional (MASCELLANI, 2010).

Dentre os elementos da prática pedagógica que singularizaram os GVs, a maneira com que era constituído o currículo e a centralidade da área de Estudos Sociais se destacam. Único para cada unidade, o currículo era constituído a partir das pesquisas de comunidade que tinham como objetivo identificar as necessidades locais e, a partir disso, fazer das atividades escolares meios para saná-las. Os Estudos Sociais eram a área que coordenava o processo de construção de uma pergunta-problema, chamada de *core-curriculum*, que deveria ser atravessada por todas as demais. Conforme destacou Chiozzini (2003, p. 3):

[...] os Vocacionais contaram com uma metodologia muito particular de ensino de História e Geografia. Ambos eram integrados na área de Estudos Sociais, mantendo-se a especificidade de ambos, com um professor para cada disciplina, porém trabalhando juntos. Essa área

¹ Em 1968, os GVs passaram por uma série de mudanças, como, por exemplo, o início dos trabalhos do Colegial, também chamado de 2º Ciclo, correspondente ao que, hoje em dia, se entende como Ensino Médio. Além disso, as escolas deixaram de ser de tempo integral a fim de abarcar tanto os cursos de 2º Ciclo quanto as novas modalidades que passaram a existir: os cursos noturnos, voltados para trabalhadoras e trabalhadores, e os cursos complementares, voltados para membros das comunidades nas quais havia GVs. A princípio, essas modalidades existiram somente na unidade da capital, mas havia planos de estendê-las para as do interior. Porém, com a interrupção de 1969, isso não aconteceu (CHIOZZINI, 2003; 2010; NEVES, 2010; MASCELLANI, 1988; 2010; TAMBERLINI, 1998).

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

integrava-se com as demais devido à própria proposta do currículo. Os Estudos Sociais eram o instrumento para o estudo da comunidade e do meio onde a escola era situada.

Joana Neves (2010, p. 136), ex-professora de Estudos Sociais na unidade de Barretos, assinalou que a área correspondia à área-núcleo de todo o sistema de ensino dos GVs, “[...] a partir da qual todo o planejamento pedagógico era feito [...]”. Durante as reuniões de planejamento, que ocorriam, todo ano, em fevereiro e em julho, as equipes docente e pedagógica se juntavam para trabalhar na construção das Unidades Didáticas (UDs) que preencheriam as atividades escolares. Segundo a autora, nesse momento, a área de Estudos Sociais tinha uma responsabilidade enorme, cabendo aos encarregados “[...] comunicar, a todo o corpo docente, o mais clara e objetivamente possível, o alcance e significado de cada tema escolhido para as quatro Unidades Didáticas das três séries planejadas” (NEVES, 2010, p. 147).

Isso seria essencial, pois a execução do *core-curriculum* era dividida nas quatro UD que orientavam as atividades ao longo de cada ano escolar. Aliás, segundo Mascellani (2010, p. 106), a integração promovida pela área de Estudos Sociais nos GVs era muito mais complexa se comparada ao entendimento atual acerca da interdisciplinaridade, pois não se limitava à coligação de conteúdos e de temas de estudos, mas interligava as áreas a nível conceitual, o que, para a ex-coordenadora do SEV, “[...] exige maior grau de elaboração [...]”.

Um exemplo de como isso ocorria no dia a dia das escolas pode ser encontrado numa das documentações que restou após as invasões de 1969 e a devassa subsequente. Nela, observa-se a listagem de questionamentos que deveriam guiar o trabalho de todas as áreas do currículo para cada uma das cinco unidades existentes na época de elaboração desta, março de 1967. Em se tratando somente da unidade da capital, tem-se:

1ª série

I- Por que existe o Ginásio Vocacional?

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

- II- Como vivem as famílias da comunidade onde se localiza o Ginásio Vocacional?
- III- O metrô responde a todas as necessidades da cidade de S. Paulo?
- IV- Somente a industrialização explica o desenvolvimento de S. Paulo como metrópole?

2ª série

- I- É São Paulo um Estado industrial?
- II- O êxodo rural e a urbanização criam problemas para o homem de São Paulo?
- III- Como vivem as populações marginalizadas em São Paulo?
- IV- De que maneira o desenvolvimento de São Paulo propicia condições de relacionamento com outros Estados?

3ªs séries

- I- Por que a média de vida da população brasileira é de apenas 55 anos?
- II- Em que sentido a influência internacional afeta a realidade brasileira?
- III- Como o Brasil mantém sua unidade?
- IV- Os problemas brasileiros se identificam com os da América Latina?

4ªa séries

- I- A explosão democrática e os problemas de sobrevivência no mundo atual.
- II- O que significa a “era espacial” para a Humanidade?
- III- Que ameaças representam para a Humanidade as zonas de atrito?
- IV- Como o homem pode construir a Comunidade Universal? (São Paulo, 1967, p. 3-4).

À primeira vista, a divisão das UD's mediante problemas contemporâneos não se diferencia tanto das propostas de Estudos Sociais que havia na primeira metade do século XX, conforme demonstraram Oliveira, Stamatto e Freitas (2014). Contudo, há uma especificidade na proposta dos GVs: a transformação social. Não se partia da realidade mais próxima da e do aluno, na 1ª série, e seguia-se para questões de cunho estadual, nacional e mundial, nas 2ªs, 3ªs e 4ªs séries do ginásio, respectivamente, por capricho; tratava-se de um projeto de mudança da realidade.

Não por acaso, os temas sobre os quais se estudava no decorrer das UD's tinham como foco o entendimento da realidade. A ideia de círculos concêntricos se fazia presente no aumento da amplitude das problemáticas na medida em que as e os estudantes amadureciam (NEVES, 2010). O objetivo, ao fim do 4º ano ginásio,

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

era transformar os conhecimentos adquiridos em algum tipo de proposta de intervenção na comunidade (MASCELLANI, 2010). Aos poucos, os GVs se tornaram escolas comunitárias coordenadas pela área de Estudos Sociais.

Portanto, em concordância com a provocação de Oliveira, Stamatto e Freitas (2014), avaliar propostas de Estudos Sociais como a que fora aplicada nos GVs deve servir não apenas para reorientar a narrativa histórica acerca da história do ensino de história no Brasil, mas também para se identificar que havia futuros outros para o passado das décadas de 1960 e 1970, futuros esses impedidos de se concretizar devido à interrupção violenta perpetrada pelos militares. O trauma histórico como chave conceitual de análise da experiência do ensino de história no Brasil, assim, oferece meios para se ressignificar os sentidos constituídos para a história dessa prática e, com isso, para se reatualizar aquilo que não teve a chance de ser.

Conclusões

A história do ensino de história no Brasil é marcada pelo trauma. O fato de, ainda hoje, narrativas que se tornaram hegemônicas nos anos de 1980 continuarem reverberando na maneira com que historiadoras e historiadores contam a história do ensino de história é significativo para se entender que o não enfrentamento do passado ditatorial permanece impedindo que se olhe para os futuros interrompidos. O caso dos GVs é, nesse sentido, exemplar.

Se, por um lado, as lutas contra os desmandos dos militares na educação e, mais especificamente, no ensino de história foram fundamentais para impedir a extinção da História (e da Geografia) como disciplina autônoma na Educação Básica, por outro, é igualmente essencial que se olhe para o passado do ensino de nossa disciplina com o intuito de se enxergar, não o que se quer defender no presente, mas a diversidade de caminhos que se podia seguir no passado. Do

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

contrário, corre-se o risco de desconhecer e continuar ignorando experiências extremamente ricas como a dos GVs.

Por fim, a própria RBH, conforme demonstraram Freitas e Dias (2021, p. 252), ao continuar sendo vitrine para debates nesse sentido, mais de quarenta anos depois de sua fundação, em 1981, ainda reforça “[...] a interdição de debates sobre áreas de conhecimento, interdisciplinaridade e temas similares”. Chama-se atenção para a ANPUH, pois, como Associação, foi ela a responsável por dar voz aos debates contrários aos Estudos Sociais na década de 1980 e, além disso, por compor o próprio campo do ensino de história. No entanto, “[...] não foi propositiva em relação às políticas públicas, não se tornou espaço de diálogo entre as várias concepções que orientam os pesquisadores que ali estão abrigados” (FREITAS; DIAS, 2021, p. 256).

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais: a (des)construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, Itamar; DIAS, Margarida. Ensino de História na Revista Brasileira de História. In: OHARA, João Rodolfo Munhoz; SANTOS, Wagner Geminiano dos (Orgs.). **40 Anos da Revista Brasileira de História: a historiografia em revista**. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2021, p. 223-256.

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História do ensino de história: memória e possibilidades de construção de um domínio. *In*: FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **PROFHISTÓRIA: o dito e o feito**. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 8-21.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 117-149, mar. 1982.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. **Além dos muros da academia: sentido da história e trauma histórico na obra de Jörn Rüsen (1983 - 2013)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MASCELLANI, Maria Nilde. O Sistema Público de Ensino no Ensino Vocacional de São Paulo. **Revista Idéias**, São Paulo, n. 1, p. 84-95, 1988.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados**. São Paulo: IIEP, 2010.

NEVES, Joana. **O Ensino Público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político (1961-1970)**. 2010. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NUNES, Z. Clarice R. M. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Filosofia e Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1979.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira; FREITAS, Itamar. Políticas e práticas da história escolar no ensino médio do Brasil: a interdisciplinaridade em debate. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 429-451, maio/ago. 2014.

RÜSEN, Jörn. Holocaust Experience and Historical Sense Generation from a German Perspective. *In*: DIAWARA, Mamadou; LATEGAN, Bernard; RÜSEN,

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade

Jörn (Orgs.). **Historical memory in Africa**: dealing with the Past, Reaching for the Future in an Intercultural Context. New York: Berghahn Books, 2010, p. 165-184. (Making Sense of History, v. 12).

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Zerbrechende Zeit**: über den Sinn der Geschichte. Köln: Böhlau, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Lei nº 6.052 de 3/2/1961**. São Paulo, SP: SENE, 1961.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Serviço de Ensino Vocacional. **Estudos Sociais – Supervisão**. São Paulo, SP: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1967.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, mai./ago. 2012.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Os Ginásios Vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ANPUH-RN, 20 ANOS DE HISTÓRIA:

desafios ao ofício do(a) historiador(a) na contemporaneidade