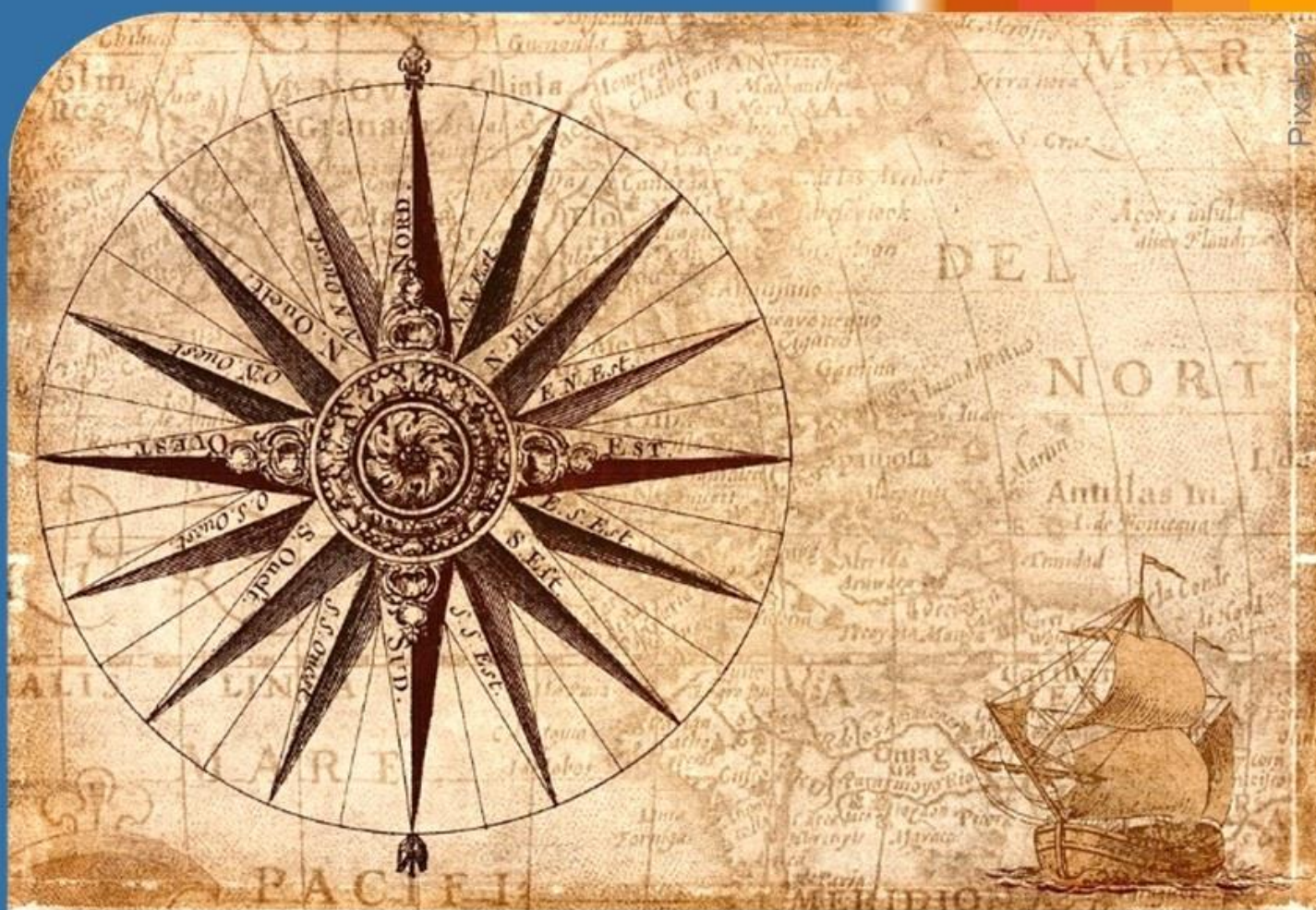


Ano: 2019

ISBN: 978-65-80261-07-9



# História do Ensino de História no Brasil

Carlos José de Farias Pontes  
Aline Andréia Nicolli

**Stricto  
ensu  
Editora**

**Carlos José de Farias Pontes**

**Aline Andréia Nicolli**

## **História do Ensino de História no Brasil**

**Rio Branco, Acre**

## Stricto Sensu Editora

**CNPJ:** 32.249.055/001-26

**Prefixo Editorial:** 80261

**Prefixo DOI:** 10.35170

**Editora Geral:** Profa. Msc. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

**Editor Científico:** Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

**Bibliotecária:** Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

## Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Msc. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas Ji-Paraná)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Msc. Renato André Zan (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

## Ficha Catalográfica

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P811h

História do Ensino de História no Brasil. / Carlos José de Farias Pontes, Aline Andréia Nicolli. – Rio Branco: Stricto Sensu, 2019.

62 p.: il.

ISBN: 978-65-80261-07-9

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261079

1. Educação. 2. Ensino de História. 3. Brasil. I. Título. II. Pontes, Carlos José de Farias. III. Nicolli, Aline Andréia.

**Bibliotecária Responsável:** Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo do presente livro e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e a editora, não sendo permitido a alteração em nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.sseditora.com.br](http://www.sseditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

A história do ensino da disciplina de História no Brasil tem sido matéria de estudo de diversos pesquisadores, sobretudo, a partir da década de 1980, no contexto de uma ampla discussão que envolvia a substituição da disciplina de Estudos Sociais, disciplina esta, que por sua vez, substituiu a disciplina de História durante os anos obscuros da ditadura militar (1964-1985).

Dessa forma, o renascimento da disciplina de História, visa compor um currículo que não nasce pronto, mas que se constrói no bojo de amplos debates, uma vez que a formação do currículo não é estático e nem de longe, é neutro.

Assim, o livro “História do Ensino de História no Brasil” está organizado de forma que narramos o nascimento da disciplina no Brasil, pelos padres jesuítas, e em seguida, descrevemos a história desta disciplina relacionando com momentos da história do Brasil, a saber: 1) A Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931); 2) Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964), 3) A Ditadura Militar e o Retrocesso Historicizante (1964-1985) e 4) A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985).

Desejamos à todos uma boa leitura e uma excelente viagem no tempo!

Carlos José de Farias Pontes

## DEDICATÓRIA

Aos meus amados filhos, Yasmin e Yan Carlos, vocês são luz da nossa casa... vocês me inspiram!

Às vítimas de Janaúba: à professora Helley Abreu Batista, que entregou sua vida para salvar seus alunos e aos alunos, crianças ainda, que cheias de sonhos, deixaram a vida dentro de uma escola.

## AGRADECIMENTOS

Ao Divino Mestre, que com sua infinita sabedoria, me inspirou e segurou minha mão em todos os momentos.

À Helen Pontes, minha linda, amada e dedicada esposa, que esteve ao meu lado, mesmo quando eu estive ausente.

Aos meus pais, Magno e Elma, e aos meus irmãos, Elmagno, Noelma, Nayama e Nazaré, pela força e encorajamento.

À professora Dr. Aline Nicolli, pelas valorosas orientações.

À professora Dr. Ednaceli Damasceno, por me mostrar a alegria que existe na ação educativa.

À professora Dr. Lenilda Faria, por me mostrar que é possível ser gentil mesmo nos debates mais acalorados.

À professora Dr. Elizabeth Miranda, por me ensinar que a educação é palco de muitas lutas.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFAC, o senhor e as senhoras são verdadeiros heróis.

Aos colegas do Mestrado, que se tornaram amigos, minha eterna gratidão.

Ao amigo Jânio Pablo, parceiro em todos os momentos do mestrado.

À todos os amigos, pela energia positiva que emanaram e que me foi essencial.

À todos os professores dessa nação, que com ou sem condições (e a maioria sem), acreditam que podem fazer um mundo melhor. E fazem.

Aos meus alunos, do passado e do presente, vocês me ensinaram e me ensinam muito, todos os dias.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	11
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58
AUTORES.....	61



# 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma apresentação da trajetória da constituição da disciplina de História no Brasil. Foi fruto da minha defesa de dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), defendida em novembro de 2017.

Para melhor organização do livro, optamos pela apresentação de uma divisão historiográfica que divide a história da disciplina em quatro momentos distintos, apontando aspectos relacionados à prática docente em cada um desses momentos. Para narrar a história do Ensino de História, buscamos fundamentar nossas discussões em autores como, Bittencourt (2011), Horta (2012), Dias (2008), Fonseca (2003/2006), Nadai (1986/1993), Schmidt (2012), Souza (2008), Vasconcellos (1998), Campos, Oliveira (2016), entre outros. Os autores demonstram, em seus estudos, a trajetória da disciplina de História, desde a sua gênese, enquanto disciplina, a partir do século XIX, no Brasil, narrando o estabelecimento de uma prática embasada no historicismo e todos os debates e discussões ao longo do tempo para a superação do chamado ensino tradicional de História.

A relevância do estudo insere-se no conjunto de estudos sobre o campo da história das disciplinas escolares, que tem sido objeto de estudos de pesquisadores, notadamente a partir da década de 1980, do século passado, quando se discutia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais por História e Geografia (BITTENCOURT, 2011).

Importante ressaltar que a disciplina nasce para compor um currículo, que como explica Gimeno Sacristán (1998, p. 102) “é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias (...) que se transforma e se constrói no mesmo”.

Dessa forma entendemos que o currículo não é estático, não é neutro, uma vez que deve ser visto e analisado como um processo, pois como afirma

GimenoSacristán (1998, p. 16): “De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”. Ou seja, o que preceitua um currículo acerca do que se deve aprender está sempre inserido em um contexto de uma sociedade e de um tempo histórico.

Assim, a construção do currículo da disciplina de História insere-se em um processo dialético onde a partir de sua análise podemos interpretar e fazer uma melhor leitura dos movimentos responsáveis por sua constituição, bem como perceber o entrelaçamento do presente e do passado. Por isso, um dos objetivos desta pesquisa, compreender, a partir da percepção dos professores, como algumas práticas pedagógicas do passado ainda influenciam práticas pedagógicas presentes na atualidade.

A História enquanto disciplina escolar surgiu na França (e também no Brasil) no século XIX. No período histórico denominado Brasil Colônia (1500-1822), quando a educação brasileira estava sob a responsabilidade da Igreja Católica, mais precisamente, no comando dos jesuítas (padres da Companhia de Jesus), estes utilizavam o estudo da História a partir de textos clássicos greco-romanos, como Tito Lívio, Xenofonte, Tácito, Tucídides, entre outros, para ensinar Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia (DIAS, 2008).

Entretanto, como observou Fonseca (2006), a História narrada pelos jesuítas, a partir dos textos e autores supracitados, não se constituía em disciplina escolar, pois tinha, na verdade, apenas caráter instrumental, onde os objetivos eram exteriores a ela. Os alunos liam textos históricos, mas com objetivos de aprender outras disciplinas, não História, daí o caráter meramente instrumental.

Os jesuítas ensinavam ler e escrever, além de transmitir a doutrina cristã, sobretudo aos povos indígenas, além de dar formação mais elevada aos filhos

da elite colonial para posterior formação superior ou eclesiástica em Portugal (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016).

Desde os primórdios da educação brasileira fica claro a separação entre a educação os filhos da elite e os filhos das classes populares.

Tanto a educação, de forma geral, quanto os textos com fundamentos históricos, eram muito restritos e diretamente vinculados às ideias religiosas. Podemos afirmar que os primeiros rudimentos da disciplina de História eram uma História Bíblica e Hagiográfica<sup>1</sup>, com objetivos claros de auxiliar na catequese e na formação moral de valores católicos (SOUZA, PIRES, 2010). Pode-se perceber que a História, enquanto disciplina escolar tem uma origem secundária, muito mais voltada para atender os fundamentos de uma educação religiosa do que voltada para interesses da disciplina propriamente dita. As diretrizes educacionais estabelecidas pelos jesuítas através do *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, que sustentaram a educação formal brasileira de 1549 a 1759 (período de permanência dos jesuítas no Brasil), foram substituídas a partir da Reforma Pombalina (1759), mas os textos de História da Religião e da Antiguidade Clássica continuaram sem caráter formativo histórico e sim, objetivando estudos gramaticais e retóricos (DIAS, 2008).

Praticamente um século depois da Reforma Pombalina, a História não era vista como disciplina autônoma, havista, que esse movimento só aconteceu no século XIX, quando, a partir dos interesses da elite responsável pelo projeto de formação da nação (pós-emancipação política), entenderam a importância de uma disciplina que fosse capaz de narrar acontecimentos que eles consideravam importantes para o processo de construção da nação e dos heróis que eles “fabricaram”.

1. Biografia ou estudo sobre a vida de santos.

2. *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*: Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. Normalmente é abreviada como *Ratio Studiorum*. O documento era uma espécie de coletânea, fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, com observações pedagógicas de diversos outros colégios, e o objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

## 2. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

A História enquanto disciplina escolar autônoma, voltada exclusivamente para os fins históricos e não como um dos elementos voltados para o ensino da língua portuguesa, nasceu no Brasil durante o Período Imperial (1822-1889), em um contexto de preocupação com o caráter formativo do Estado Nacional, no bojo dos debates acerca da formação do sistema educacional para o Império. Na mesma perspectiva de movimentos laicos europeus, influenciados, sobretudo, pelo pensamento liberal francês e, na tentativa de escrever os princípios formadores da recém-nascida nação, onde a História deveria escrever a genealogia da nação que se formara há poucos anos, ou seja, objetivando-se criar uma “história nacional”. A História deveria ser ensinada com intuito de formar no aluno o sentimento de nação, de país verdadeiramente emancipado.

Para fins desse estudo e, visando melhor compreensão dos momentos históricos da trajetória da disciplina de História, trabalhamos uma proposta de periodização onde dividimos a história do ensino de História em quatro momentos significativos, ligando-os à aspectos da História nacional, a saber: 1. A Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931); 2. Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964); 3. A Ditadura Militar e o retrocesso Historicizante (1964-1985) e 4. A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985).

### 2.1 A FORMAÇÃO DA NAÇÃO E O ENSINO TRADICIONAL DE HISTÓRIA (1838-1931)

Após a expulsão dos jesuítas (1759), as escolas criadas por eles foram extintas e pelo Alvará de 28 de junho de 1759<sup>3</sup>, passou a prevalecer o sistema de Aulas Régias, primeiro sistema público educacional e desvinculado da

Igreja. Pelo novo sistema, os professores (neste contexto denominados mestres), davam aulas em locais de maior contingente populacional, e de acordo com Moraes e Oliveira (2012, p. 85) “até os dias atuais, não se sabe com exatidão quantas e quais destas aulas funcionaram com regularidade”.

Com o Ato Adicional de 1834<sup>4</sup>, esse cenário educacional começou a ganhar novos contornos, pois ficou determinado que a organização do ensino primário seria responsabilidade das províncias e o ensino secundário e superior ficariam sob responsabilidade do poder central (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016).

Logo, a disciplina de História que nasceu na escola secundária, estava à cargo do poder central, que não via a disciplina como um elemento necessário à formação reflexiva, ao contrário, a História enquanto disciplina era uma compilação da História europeia, totalmente desvinculada das questões nacionais.

Tanto é que a oficialização da disciplina de História no currículo escolar brasileiro inseriu-se na formalização da escola secundária, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, quando em seu primeiro regulamento, o Regulamento de 1838, apontava que deveria haver a inserção dos estudos históricos em seu currículo, a partir da sexta série (NADAI, 1993).

A partir da referida inserção nascem algumas preocupações: O que ensinar? Como ensinar? Que materiais poderiam ser utilizados nas aulas? Como seria definido o currículo?

Sem haver uma definição concisa inicialmente, a disciplina de História foi inserida no currículo brasileiro sem materiais próprios, onde dada a influência europeia, sobretudo os pressupostos científicos franceses, os primeiros anos

3. Em 28 de junho de 1759, D. José I assina o Alvará em que se extinguem todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece novo regime e instituem diretor dos estudos, professores de gramática latina, de grego e retórica, acompanhado das Instruções para os professores de gramática latina, grega e hebraica.

4 O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante o Período Regencial, mais precisamente, durante a Regência Trina Permanente, cujas medidas tomadas buscavam favorecer os interesses dos grupos liberais, bem como conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central.

da disciplina de História eram ministrados a partir dos compêndios franceses – alguns traduzidos, outros não –, levando o conhecimento da história a ser visto a partir da ótica europeia. Na verdade, e para ser mais preciso, o currículo de História no Brasil era uma mera compilação da História ensinada/estudada na Europa.

Nadai (1986, p. 146) explica:

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel externamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, admitiu em suas palavras proferidas na inauguração do Imperial Colégio de Pedro II, em 1838, que a falta de experiência do Brasil, levou, dado à influência exercida pelo pensamento francês no Brasil, à adoção do modelo francês.

Nas décadas seguintes do século XIX e nas primeiras do século XX, as aulas de História ganharam os primeiros compêndios e manuais produzidos no Brasil, como o “*Histoire de la Civilisation*”, de Seignobos e o “*Cours d’Histoire*”, de Albert Malet. E isso, que deveria ter sido um elemento de progresso educacional, não representou nenhuma vantagem, uma vez que mesmo produzidos no Brasil, esses manuais continuavam a reproduzir uma História a partir da ótica europeia.

Enquanto os professores usavam os compêndios e manuais europeus, ou por estes influenciados, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), formado pela maioria dos professores do Colégio Pedro II, assumiu a missão de organizar e estruturar a disciplina de História, bem como formalizar uma

História nacional que pudesse ser difundida pela educação, através do ensino da disciplina de História (FONSECA, 2006).

Objetivava-se assim, criar mecanismos para uma disciplina onde os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários pudessem configurar como exemplos para a formação de uma nação forte e à caminho do progresso.

De fato, a parceria estabelecida entre o Colégio Pedro II e o IHGB, determinou a estruturação da disciplina, a formação dos programas e a criação de materiais próprios; trabalhos como “*Como Se Deve Escrever a História do Brasil*”, do médico e naturalista alemão Karl Von Martius, que via a História do Brasil a partir da mistura de raças (branco, negro e indígena), salientando o branqueamento da sociedade brasileira como proposta de progresso civilizatório, e a obra de Francisco Vahragem, que teorizou acerca do bom selvagem. Além de intensificar a teoria do branqueamento, foram obras que preconizaram as orientações de como a História deveria ser ensinada no decorrer do século XIX (DIAS, 2008).

Interessante perceber que as obras admitiam a mistura das raças (branca, indígena e negra), mas deixavam claro que a raça superior e grande responsável pelo progresso da nação era a branca, uma vez que todas elas demonstravam a importância do “branqueamento” da civilização como pressuposto para seu crescimento. E isso era transmitido nesses manuais como verdade absoluta, cabendo aos alunos a assimilação de tais conteúdos, sem questionamentos, sem reflexões.

O Ensino de História começou a demonstrar os primeiros sinais de mudança a partir do Decreto nº 1.556, de 17 de novembro de 1855, quando o Colégio Pedro II, aprovou um novo regulamento, modificando o Ensino Secundário, que foi dividido em dois ciclos, denominados, respectivamente, Estudos de Primeira Classe e Estudos de Segunda Classe (BRASIL, 1855).

Os Estudos de Primeira Classe, relacionados ao primeiro ciclo, deveriam ter duração de quatro anos, sendo frequentado por todos os alunos do Colégio. Ao término do primeiro ciclo os alunos optavam por requerer um certificado de conclusão de curso que lhes serviria para ingressar em um instituto de formação técnica, sem precisar fazer novos exames. Entretanto, poderiam também optar em continuar os estudos, entrando no segundo ciclo ou Estudos de Segunda Classe, por um período de três anos, os alunos recebiam ao final do ciclo (ou sétimo ano) o título de Bacharel em Letras, o que lhes garantiria o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior (BRASIL, 1855).

No que diz respeito ao Ensino de História, o Decreto preceituava em seu artigo 1º que os alunos de Primeira Classe teriam História Moderna e História Nacional; e os de Segunda Classe teriam História Antiga e História da Idade Média. Vê-se que pelo referido decreto, a disciplina de História passou a ter uma sistematização e organização, aparecendo em todas as classes do modelo vigente do ensino secundário.

No que concerne à escola primária ou de “primeiras letras”, destinada a ensinar “ler, escrever e contar”, a inserção da História deu-se por meio de textos de História do Brasil para o ensino de leitura, ou seja, não havia o interesse nas narrativas históricas, mas sim, os textos eram voltados para o ensino de leitura, e, também para a formação de um senso moral e de deveres pátrios. Textos como “a Constituição do Império e História do Brasil” eram voltados para a construção de uma ideia de nação associada à pátria, bem como para a formação moral e cívica (BITTENCOURT, 2011).

Importante perceber que o Período Imperial (1822-1889), diferentemente da Era Pombalina (1750-1777), é intensamente marcado pela “parceria” entre Igreja e Estado, sendo essa parceria responsável pela organização do currículo que, conseqüentemente, resultou na formação de um currículo onde a história ensinada buscava atender os princípios religiosos católicos e a



elevação de uma moral que exaltasse o Estado e demonstrasse a importância da fidelidade e obediência ao Imperador.

Sobre a relação entre Igreja e Estado neste período, Souza (2008, p. 54) afirma que “as escolas de primeiras letras mantinham o ensino da leitura e da escrita restrito à decodificação da língua vernácula e associado à apreensão da doutrina cristã e dos valores morais religiosos”.

Existia uma via de mão dupla, na relação estabelecida entre Igreja e Estado, cheia de interesses e intenções, posto que o Estado permitia a participação do Clero na educação e, conseqüentemente, nas instituições estatais; enquanto à Igreja preparava um currículo baseado na obediência à Igreja e ao Imperador. Vê-se assim, a educação no cerne dos interesses políticos.

Tamanha era a intromissão da Igreja que segundo Fonseca (1998) independentemente de se lecionar História sagrada ou História profana, elas acabavam se fundindo em uma só, pois, os objetivos das duas eram praticamente os mesmos, uma vez que isso ocorria porque às disciplinas relegava-se a função de formação moral das crianças e jovens, seja por princípios cristãos seja pelo conhecimento de fatos notáveis do império.

Interessante perceber que independente do interesse ou da História lecionada, as aulas de História durante o período imperial brasileiro, nada mais eram do que um conjunto de nomes e datas para decorar, levando os alunos a não entenderem por que estudavam História, uma vez que a falta de nexos com o presente não formava alunos pensantes do seu papel na história, nem tampouco permitia que se percebessem como sujeitos históricos, constituindo, assim, aquilo que se denomina de Ensino de História Tradicional ou História Historicizante.

Por História Historicizante entende-se que seja a História influenciada pela Escola Metódica de Ranke baseada nos pressupostos epistemológicos positivistas, que privilegia o estudo dos fatos passados, geralmente

apresentados em sequência linear e progressiva, e transmitidos de forma que os alunos possam praticar apenas a memorização, sem se preocupar com a reflexão (FONSECA, 2003).

No contexto da sala de aula, os professores de História pautavam suas práticas pedagógicas nas aulas expositivas, com leituras de textos e infindáveis questionários que deveriam ser respondidos pelos alunos. Os questionários apresentavam uma série de perguntas, que admitiam uma única resposta objetiva que, na maioria das vezes, solicitavam a indicação de datas comemorativas, nomes de personalidades ilustres que deveriam ser memorizados pelos alunos, em um exercício mecânico de “decoreba”.



**Figura 1.** À esquerda, capa do livro *Pequena História do Brasil* de Joaquim Maria de Lacerda e à direita, página do capítulo intitulado *Descobrimiento do Brazil*. A obra de perguntas e respostas preconizava perguntas que valorizam unicamente a memorização de nomes e datas.

Um bom exemplo que temos dessa prática foi a obra de Joaquim Maria de Lacerda, intitulada *Pequena História do Brasil*. A obra apresenta um conjunto de perguntas e respostas, com datas, acontecimentos e nomes de

heróis, visando simplesmente, como já descrito, os enfadonhos exercícios de memorização.

No entanto, cabe perceber que isso não se dá por obra do acaso, muito pelo contrário, essa prática demonstra a preocupação das autoridades em afirmar a existência de uma nova nação, em demonstrar que existia um país livre, autônomo, independente, com uma “história” para contar. E ainda mais: um país com uma história de “heróis brancos” para contar.

A transição do Império para a República (1889) trouxe consigo uma “aura” de mudanças e transformações, principalmente por que o Estado rompia com a Igreja e a laicização era tema corrente. Acerca desse tema, Horta (2012, p. 81) afirma que:

A República, que se instala no Brasil em novembro de 1889, encontra a Igreja enfraquecida e incapaz de negociar um novo pacto que viesse a substituir o regime do Padroado e a sua situação de religião oficial do Estado, que lhe havia sido atribuída pela Constituição de 1824. O Estado republicano rompe com o regime do Padroado e proclama-se leigo. Entre os dispositivos dessa Constituição, para garantir a plena separação entre a Igreja e o Estado, estava a introdução do ensino leigo nas escolas públicas.

Entretanto, no que concerne à disciplina de História, o regime leigo, infelizmente, não gerou avanços, pois a História ensinada continuou refletindo aspectos eurocêntricos e as práticas pedagógicas continuam pautadas no uso dos livros-textos, utilização dos “pontos” e prática dos questionários, privilegiando a memorização como pressuposto básico nos processos de ensino e de aprendizagem.

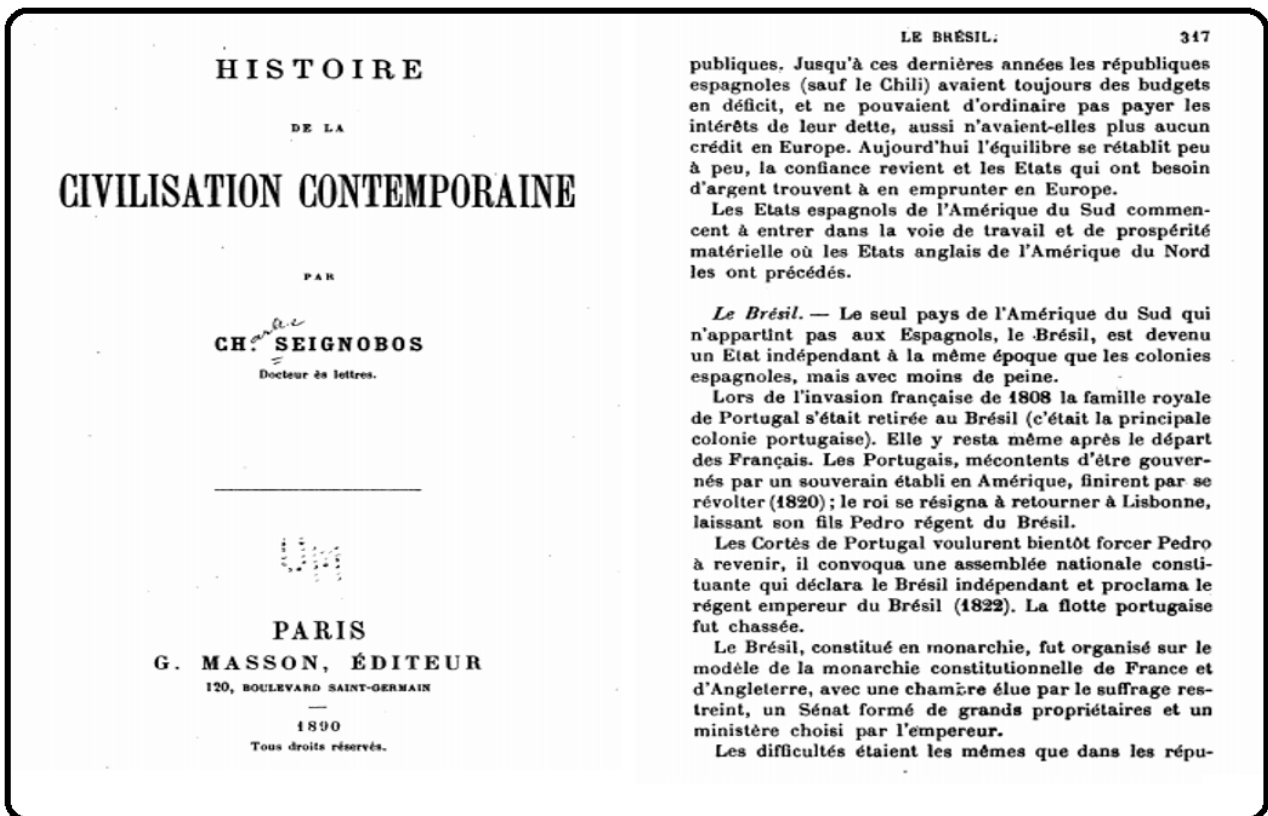
O compêndio *Histoire de La Civilisation Contemporaine*, de Charles Seignobos, de 1890, é exemplo disso. A obra, dividida em vinte capítulos, trata da história da Europa, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 1.** Divisão do compêndio “Histoire de La Civilisation Contemporaine”, de Charles Seignobos.

<b>Nº do Capítulo</b>	<b>Conteúdo do Capítulo</b>
01º	A Europa do século XVIII a partir da Revolução Francesa
02º	Os regimes coloniais europeus no século XVIII
03º	Movimentos reformistas ocorridos na Europa no século XVIII
04º	A Revolução Francesa
05º	O trabalho na Revolução Francesa
06º	Lutas na Europa ocasionadas pela Revolução Francesa
07º	O Consulado e do Império
08º	Lutas de Napoleão Bonaparte com os impérios europeus
09º	Reestruturação Europeia
10º	Governo Constitucional na Europa
11º	Governo Francês de 1848 à 1875
12º	Transformações na Europa depois de 1848
13º	Desmembramento do Império Otomano
14º	O Novo Mundo
15º	Os povos europeus fora da Europa
16º	Artes, Letras e Ciências na Europa no século XVIII
17º	Indústria, Agricultura e Comércio na Europa
18º	Reformas Econômicas na França e na Europa
19º	Democracia e Doutrinas Sociais
20º	Conclusão

De todos os capítulos supracitados apenas o capítulo décimo quarto, intitulado *Novo Mundo*, trata de um tema de interesse da História do Brasil, com o subtítulo *Le Brésil*. Em um pouco mais de uma página, a história do Brasil foi narrada a partir da ótica europeia, começando a partir de 1808, com a Família Real Portuguesa veio para o Brasil.

Somente a partir de 1892, quando os deputados discutiram pela primeira vez as possibilidades de reformar a instrução pública brasileira, previram que deveria haver um plano de estudos que privilegiasse também conteúdos históricos brasileiros. Temendo uma volta da monarquia e preocupados com a constituição da nacionalidade, os deputados trataram de elaborar um plano educacional que privilegiasse a formação da nação republicana, por isso fora criada a disciplina de “Educação Cívica e Moral da Pátria”, que permitiria aos alunos estudarem biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e do Brasil Império e a história da Proclamação da República (NADAI, 1986).



**Figura 2.** À esquerda, capa da do compêndio de Seignobos e à direita, único capítulo que trata da História do Brasil.

Mais uma vez, evidencia-se o claro interesse da elite brasileira com vistas à uma educação e um ensino de História que atendessem aos seus interesses; já que a preocupação centrava-se na manutenção de seus interesses e privilégios enquanto classe dominante, pois a História deveria mostrar os feitos dos grandes heróis e acontecimentos realizados por essa elite.

Por meio do Decreto nº 293, de 9 janeiro de 1895, foi criado o Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado. Por este regulamento, surgem as disciplinas de História do Brasil e História Universal, para serem trabalhadas da primeira a sexta série, ficando História do Brasil da primeira a terceira série e História Universal da quarta a sexta série. O estudo da História do Brasil elencava conteúdos que contemplavam desde as Grandes Navegações Marítimas até a Proclamação da República. Para História Universal

trabalhava-se desde a pré-história, passando pelas civilizações da Antiguidade, sobretudo Grécia e Roma, até a Revolução Francesa (NADAI, 1993).

Temos assim, o primeiro currículo específico da disciplina de História no Brasil. Entretanto, percebe-se que continuavam as preocupações com questões de datas e nomes de personalidades e o método de ensino centrava-se na transmissão de conhecimentos acabados para os alunos decorarem.

Dessa forma, nem professores nem alunos refletiam acerca dos conteúdos históricos, já que ensinar História era simplesmente transmitir aos alunos nomes e datas, já elaborados em livros-texto e os alunos não alcançavam uma melhor compreensão da importância da História para o conhecimento do mundo e da sociedade em que viviam.

Apesar do Ensino de História não ter mudado de forma considerável na transição do século XIX para o XX, percebe-se que a República inaugura uma forte preocupação com o civismo, levando a criação e ensino de biografias de “homens notáveis” que se dedicaram à formação da pátria (SOUZA, PIRES, 2010).

Mudou o regime, mas a preocupação continuou a mesma. Se durante o Império a preocupação era com datas e heróis que formassem o ideário de uma nação, na era republicana nada mudou, pois as datas e os heróis deveriam continuar enaltecendo o civismo, a nação e agora, a República. Ou seja, as aulas, independente da classe, objetivam disseminar um sentimento de nação próspera, feita por homens de bem, que queriam o bem de toda a população; mero engodo.

Bittencourt (1990, p. 67) sobre o currículo de história nos primeiros anos do século XX, explica que:

Em matérias como História e Geografia, o desenvolvimento dos sentimentos de nacionalidade faziam parte das finalidades explícitas. Não por acaso, os programas indicavam para o

ensino da história a leitura da biografia dos grandes homens da vida nacional, visando à educação cívica pelos bons exemplos. O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro.

Um bom exemplo que temos do material utilizado nas aulas de História no início do século XX é a obra *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manoel de Macedo. A obra dividida em lições organizava-se da seguinte forma: cada lição era formada por um texto; depois do texto tinha uma explicação; em seguida tinha um quadro sinóptico (uma síntese em tópicos do que fora visto no texto) e por último os questionários, com as perguntas para os alunos responderem no caderno e em seguida decorarem.

Apesar do distanciamento das relações entre Estado e Igreja, após a Proclamação da República, esta última buscou, nos primeiros anos do século XX, fazer ajustes para que os princípios cristãos católicos chegassem à sociedade e, foi partindo desse pressuposto que esses princípios foram se inserindo no âmbito educacional, como podemos observar no movimento de “reação católica” preconizado pelo bispo dom Sebastião Leme, ao assumir a Arquidiocese de Olinda, em 1916.

O bispo demonstrava que apesar do Brasil ser um país de maioria católica, a população vivia “asfixiada”, uma vez que o regime republicano leigo, negava todos os princípios católicos. Dizia que essa situação além de humilhante era a maior responsável pela crise moral na qual estava imersa a nação. Em 1921, Dom Leme foi transferido para a Arquidiocese do Rio de Janeiro e, a partir da capital, reunindo um grupo de intelectuais católicos, promoveu o lançamento da revista *A Ordem* (1921) e a criação do Centro Dom Vital (1922). O Centro Dom Vital tornou-se um centro difusor das ideias da Igreja e da tentativa de conseguir colocar “emendas católicas” na Constituição (HORTA, 2012).

Vê-se bem que a Igreja que havia perdido muito do seu poder com o advento da República, buscava de todas as formas reconquistarem o poderio e o prestígio. E a educação era uma possibilidade grande de reconquista do *status quo*, uma vez que a divulgação de suas matérias em revista e pelo Centro, alcançavam diversas camadas da população que passavam a apoiar as ideias por ela lançadas.

A Igreja não conseguiu lograr grandes vitórias, mas parcialmente alcançou alguns dos seus objetivos; onde podemos destacar sua participação na Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1927, onde conseguiu fazer valer a proposta de ter uma disciplina de Ensino Moral em todos os institutos de educação, pautado nos princípios religiosos, no respeito às crenças e na solidariedade, e também em 1928, quando o governador de Minas Gerais, Antônio Carlos, autorizou a introdução do ensino religioso em todas as escolas do estado (HORTA, 2012).

Observa-se assim, que tanto o Ensino de História, o Ensino Religioso e o Ensino Moral, buscavam a formação de um determinado tipo de cidadão com identidade comum, independente da classe que pertencesse. Ou seja, uma forma de moldar as crianças e os jovens em torno de uma ideia de sociedade sem conflitos, sem diferenças de classes e harmonicamente homogênea: ilusão que, infelizmente, até hoje, alguns programas querem demonstrar.

Para fins de conclusão dessa primeira fase, mesmo no período republicano, as aulas de História continuaram voltadas para a celebração das festas cívicas, para a exaltação dos nomes de homens importantes, como D. Pedro, Tiradentes, Duque de Caxias e outros; para o respeito aos símbolos nacionais; para o sentimento de patriotismo e legitimação do imaginário sociopolítico e para o cultivo da memória nacional. Enfim, eram para esses objetivos que serviam as aulas e a disciplina de História.



## 2.2 OS TEMPOS MODERNOS E AS CRÍTICAS AO ENSINO TRADICIONAL (1931-1964)

Este período foi marcado por críticas e tentativas de ruptura com o Ensino Tradicional de História. Perpassou toda a Era Vargas (1930-1945), bem como todo o Período Populista (1945-1964), concluindo com o Golpe Militar de 1964.

A década de 1930, inaugurada politicamente, no Brasil, pela denominada Revolução de 1930<sup>5</sup>, deu início à Era Vargas e contemplou um movimento em defesa de uma educação voltada para a formação do cidadão, como pressuposto para o progresso e o desenvolvimento do país.

Esse movimento educacional previa a difusão da escola, a formação de professores e a renovação pedagógica, formando nesse contexto um tripé, que caminhou para a consolidação do código disciplinar da História no Brasil, uma vez que foi a partir dele que nasceram demandas de produção e difusão de elementos da cultura escolar, como manuais didáticos tanto para alunos, como manuais didáticos da História para formação de professores, sendo que essas publicações tornaram-se documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares e da disciplina de História (SCHMIDT, 2012).

A Era Vargas (1930-1945) caracterizou-se por várias transformações ocorridas no campo político, econômico, social e educacional, sendo este último campo marcado por duas importantes reformas: a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Reforma Gustavo Capanema, em 1942.

A indicação de Francisco Campos representou, entre outros aspectos, a continuidade da “parceria” entre o Estado e a Igreja, como demonstra o decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931, que Francisco Campos tornou facultativo o ensino religioso nas escolas públicas de todo o país (XAVIER, 1999).

5. Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, pôs fim à República Velha e pôs Getúlio Vargas na chefia do novo Governo.

O propósito firme da Igreja em fazer parte do cenário político-econômico da nação continuava e, dado seu apoio ao golpe de Vargas, logo, após assumir a pasta da educação, Francisco Campos passou a declarar facultativo o ensino religioso nas escolas públicas, ou seja, se não era matéria obrigatória, pelo menos não era proibida. Vê-se claramente o jogo de interesses políticos presentes na educação em um claro retrocesso, afinal a escola laica preceituada pelos republicanos chegava ao fim.

Palma Filho (2005, p. 63) esclarece que:

Cabe lembrar que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da igreja católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso, principalmente, no ensino primário.

No que concerne ao Ensino de História, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por relativos avanços, pois nesse contexto a disciplina passa por algumas mudanças, dada as já citadas reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), além do movimento denominado Escola Nova.

Com a Reforma Francisco Campos, o estudo de História passou a servir de instrumento para educação política (DIAS, 2008), e houve um esforço no sentido de retomada do estudo da História da Civilização, com a integração dos conhecimentos da História Geral e do Brasil. Essa integração se daria por meio da velha prática do estudo da biografia de personagens ilustres – onde se percebe um elemento de permanência –, mas estimulou-se o uso dos recursos audiovisuais (FONSECA, 2006) – onde se percebe um elemento de avanço, demonstrando um ecletismo entre o currículo humanista e o currículo científico e formando o que Chervel (1990) chamou de humanidade científica.

6. O período que vai do Golpe de 1930 até a renúncia de Vargas em 1945, denomina-se Era Vargas e a historiografia divide esse período em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

O Ensino de História a partir da Reforma Francisco Campos, passou por uma tentativa de renovação metodológica, particularmente no que se referia às possibilidades de atuação do professor que deveria motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (praticamente a permanência do estudo da vida das grandes personalidades, dos heróis nacionais, considerados condutores de homens), o privilégio dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos. Podemos perceber dessa maneira um avanço na história da disciplina.

Segundo Bittencourt (1990), a Reforma Francisco Campos foi de grande relevância para o Ensino de História, pois a disciplina ganhou maior extensão em currículo até o momento, estando presente nas cinco séries do curso secundário fundamental e na primeira série do curso complementar pré-jurídico.

Nesse contexto nasceu movimento denominado Escola Nova, que teve seu desenvolvimento no início da década de 1930. A Escola Nova surgiu como uma alternativa de reconstrução educacional voltada para atender as necessidades da época, valorizando aspectos sociais e humanos, e, criticando, o modelo de escola tradicional. O escolanovismo percebia o descompasso da educação com as atualidades da ciência e da tecnologia e, por isso, passaram a propor uma escola mais eficiente, com modelos educacionais que levassem o aluno a se sentir realizado, percebendo sua existência e sua interação com o mundo.

O contexto do surgimento da Escola Nova ocorreu em um momento de intensa disputa ideológica no campo político, econômico e educacional no Brasil e no mundo. No Brasil, as divergências ideológicas deram-se entre os políticos da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e os políticos da Ação Integralista Brasileira (AIB).

Os políticos da ANL eram, sobretudo, intelectuais liberais, socialistas e comunistas, escolanovistas, e tinham como liderança principal, o revolucionário comunista Luiz Carlos Prestes; enquanto que os políticos da AIB eram conservadores de diferentes matizes ideológicas e católicos, tendo como principal líder, Plínio Salgado.

Reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, no Rio de Janeiro, esses políticos deveriam apresentar diretrizes para elaboração de um projeto educacional para o Brasil; no entanto, o abismo ideológico não permitiu que chegassem a um acordo. Dessa forma, os participantes ligados ao movimento Escola Nova encarregaram um de seus intelectuais, Fernando de Azevedo, à missão de elaborar um documento à luz das ideias escolanovistas. O documento ficou pronto em 1932 e recebeu o nome de “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (PALMA FILHO, 2005).

O Manifesto teve por objetivo oferecer diretrizes voltadas para uma grande reforma educacional, onde a nova educação rompesse, sobretudo, com as práticas pedagógicas tradicionais, visando uma educação que integrasse o aluno à sociedade, preparando-o para a vida real; uma escola mais voltada para a ação prática do que para as teorias.

Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Delgado Carvalho, entre outros (ao todo, o Manifesto foi assinado por 26 autores), considerados expoentes da Escola Nova no Brasil, trouxeram nesse contexto uma visão educacional baseada nos estudos do filósofo e educador norte americano John Dewey, que valorizava uma educação que privilegiasse valores éticos.

Como não é de se estranhar, o Ensino de História então vigente foi alvejado de críticas a partir do Manifesto dos Pioneiros, pois os intelectuais escolanovistas entendiam que a História ensinada até então, preocupava-se apenas com os grandes acontecimentos, com os fatos considerados históricos a partir do ponto de vista da elite, com as grandes personalidades políticas,

como sujeitos históricos elencados pela elite e com a preocupação exclusiva com aspectos relacionados à economia.

O Manifesto criticava ainda o fato da escola e do Ensino de História se distanciar da realidade social do aluno, uma vez que a “democracia moderna” não podia desinteressar-se da vida social, nem tampouco, dos problemas da comunidade.

Por isso, o Manifesto defendia uma escola voltada para o enfrentamento dos problemas da sociedade moderna (FERNANDES, 2008).

Vê-se aqui que a educação formal escolar pretendida pelos pioneiros escolanovistas, visava uma educação capaz de tirar o aluno da inércia provocada pelos estudos baseados unicamente em conteúdos teóricos tão valorizados pela escola tradicional, para torná-los capazes de apreender conhecimentos para serem utilizados na prática, ou seja, no dia a dia de suas comunidades, em uma interação lógica entre os conhecimentos escolares e a prática em sua realidade social.

Em 1934 foi promulgada a nova Constituição do Brasil, e com ela iniciou o segundo período da Era Vargas, denominado Governo Constitucional (1934-1937). Nesse período Francisco Campos assumiu a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal e Gustavo Capanema assume o cargo de Ministro da Educação, permanecendo na pasta até 1944. Importante ressaltar a permanência de Capanema à frente do ministério por dez anos, o que o faz vivenciar dois períodos da Era Vargas: todo o Governo Constitucional e praticamente todo o período do Estado Novo (1937-1945).

Durante o Governo Constitucional prevaleceu os ideais contidos na reforma Francisco Campos. Somente em 1942 – já no Estado Novo – Capanema introduziu sua reforma educacional com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que ficou conhecida como Reforma Capanema (SCHMIDT, 2012).

A Reforma Capanema redefiniu a organização do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: no primeiro ciclo, o ginásial, com duração de quatro anos, e no segundo ciclo, os alunos poderiam optar pelo curso clássico ou pelo científico, ambos com duração de três anos (ABUD, 1993).

Com relação ao ensino de História, o avanço foi que em todo o ensino secundário, independentemente do ciclo, era ofertada a disciplina de História. Entretanto, dada às mudanças políticas do país, com a inserção do regime ditatorial, o Estado Novo, os avanços pretendidos pela Escola Nova, não lograram êxito.

A segunda metade da década de 1940, marcada pelo fim da Era Vargas (1945) e também pelo término da Segunda Guerra Mundial (1945), inaugurou no Brasil o período histórico denominado República Populista (1945-1964). Para o Ensino de História, esse período caracterizou-se, entre outros aspectos, como sendo o período de continuidade da crítica à história historicizante, dada a forte influência da Escola dos *Annales*<sup>7</sup>.

Sobre a importância dos *Annales* para o Ensino de História, Pereira (2014, p. 03) descreve que:

O ideal de um Ensino de História civilizador, positivista, também foi abalado pelas novas abordagens propostas pelos historiadores franceses Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) em 1929, com a publicação dos “*Annales d’Histoire Économique et Sociale*”. A partir de então a própria concepção de tempo histórico passa a ser problematizada. O tempo já seria mais linear, progressivo na organização social. Tradições “esquecidas” pela História positivista são identificadas e compreendidas por meio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de maneira que o diferente não é mais visto como atrasado. Estabelece-se uma profunda crítica à produção da História a partir de grandes acontecimentos históricos e grandes personalidades políticas.

7. Movimento que pode ser dividido em três fases. Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do establishment histórico. Essa segunda fase do movimento, que mais se aproxima verdadeiramente de uma “escola”, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a “história serial” das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel. Na história do movimento, uma terceira fase se inicia por volta de 1968. É profundamente marcada pela fragmentação. A influência do movimento, especialmente na França, já era tão grande que perdera muito das especificidades anteriores. Era uma “escola” unificada apenas aos olhos de seus admiradores externos e seus críticos domésticos, que perseveravam em reprovar-lhe a pouca importância atribuída à política e à história dos eventos. Nos últimos vinte anos, porém, alguns membros do grupo transferiram-se da história socioeconômica para a sociocultural, enquanto outros estão redescobrimo a história política e mesmo a narrativa. Conceito IN: Burke, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos *Annales* 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

Os últimos anos da década de 1940, toda a década de 1950 e os primeiros da década de 1960, foram marcados pelo crescimento industrial brasileiro e pelo ingresso de grande quantidade de alunos nas escolas, dada as necessidades de um operariado alfabetizado e com habilidades técnicas, capaz de dar continuidade ao progresso econômico do país, inauguraram uma nova forma de pensar a educação e o Ensino de História, pois, a partir desse contexto, passou-se a ter uma visão de que o cidadão deveria aliar os conhecimentos históricos políticos à história econômica, pois assim, poderia perceber o grau de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Dessa forma, as obras de autores como Celso Furtado, Caio Prado Júnior e Karl Marx passam a ser constantemente utilizadas como base para a compreensão da disciplina de História (MATHIAS, 2011).

Percebe-se que todas as transformações no cenário urbano, político, econômico e social do Brasil, aliado às ideias divulgadas pelos Annales, bem como as obras dos autores supracitados vão contribuir para uma nova visão da disciplina de História, contribuindo assim, para que importantes passos fossem dados para o alcance de uma História mais reflexiva, mais voltada para a compreensão de mundo dos alunos e para sua autonomia intelectual.

Bittencourt (2011, p. 82-83), sobre a História neste período, explica que:

Nas décadas de 50 e 60 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934 (...).

A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de

modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A “genealogia da nação” encontra-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

Pela primeira vez, em mais de um século do seu nascimento, a disciplina de História passou a ter relevância e significado para aqueles que a estudavam. As aulas passaram a ter um viés reflexivo; passa-se a buscar muito mais o significado dos fatos históricos para a sociedade, para a comunidade como um todo, do que simplesmente a simples “memorização” dos fatos, dos nomes completos dos sujeitos históricos e das datas decorativas. Os professores almejam a intelectualidade dos alunos, e as práticas pedagógicas voltam-se para levar o aluno a pensar. A História, agora, poderia e deveria ser ensinada para esses fins. Os ares dos tempos modernos sopravam a favor da educação.

O Programa de História Geral e do Brasil e as Instruções Metodológicas, publicadas pelo Colégio Pedro II, apontam bons exemplos de como a disciplina de História havia passado por um processo, digamos assim, de evolução e compreensão dos seus verdadeiros objetivos. O programa da década de 1950 primava por uma perspectiva de conhecimento que valorizava o mundo ocidental através de aspectos sociais e culturais, preocupado com uma pedagogia moderna que proporcionasse a ligação do passado com a evolução do presente; o professor ao ensinar deveria usar as palavras adequadas para reproduzir os sentimentos humanos de cada época, e havia ainda uma preocupação clara de não se transmitir a História por meio de exercícios de memorização, como demonstra a Ata da reunião de 19 de agosto de 1954, onde o professor Mello e Souza solicita que professores evitem ditar aulas ou mandem seus alunos lerem os textos do livro (SANTOS, 2012).

Pode-se considerar como avanços: fim dos questionários; aulas mais dinâmicas; relação passado/presente; fim dos ditados e das leituras



prolongadas e cansativas; valores humanos; utilização de palavras apropriadas para compreensão dos alunos; enfim, um ensino de História com sentido, com verdadeira razão de ser e de existir.

A criação em 1953, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino (Cades), contribuíram sobremaneira para o avanço da disciplina de História com ações que promoviam a publicação de periódicos e manuais voltados para a formação complementar dos professores de História. As publicações eram realizadas por professores de História que vislumbravam novas perspectivas metodológicas como o emprego de unidades didáticas no Ensino de História, visitas à museus, utilização de documentos históricos na sala de aula e propostas de se criar ensinos de histórias autônomos, como por exemplo, o Ensino de História da Bossa Nova (SCHMIDT, 2012).

Apesar da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases) não ter proporcionado grandes avanços para educação brasileira, sem dúvida, o cenário dessas últimas décadas foi propício para o avanço da disciplina de História.

O Golpe Militar de 1964, no entanto, acabou com o sonho proporcionado pelos escolanovistas e pelos *Annales* no Brasil e como muito bem coloca Mathias (2011, p. 44): “o Golpe de 1964 suprimiu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador”.

Infelizmente, a partir do Golpe de 1964 com a instituição da Ditadura Militar no Brasil, a educação e o ensino de História, viveram momentos fortemente marcados pelo retrocesso, pois todos os avanços alcançados até esse período foram aniquilados, riscados dos programas educacionais até a Abertura Política<sup>8</sup>, em meados da década de 1980.

8. Referência ao fim do período da Ditadura Militar no Brasil, quando um presidente civil foi eleito (1985).

## 2.3 A DITADURA MILITAR E O RETROCESSO HISTORICIZANTE (1964-1985)

Iniciamos a introdução desta subseção com a tese de Gimeno Sacristán (1998) de que a formação de um currículo não é estático, e nos reportando a lição de Fonseca (2003, p. 15) quando esclarece que é “importante não separarmos a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que é produzido, do conjunto de relações de espaço de saber e poder”. Nessa perspectiva, o Regime Militar no Brasil (1964-1985) demonstrou significativos exemplos que constata as afirmativas ora citadas, uma vez que as medidas coercitivas impostas pelos governos militares explicitaram como a educação foi utilizada como elemento de poder para o alcance dos seus objetivos.

Cerezer (2009, p. 02) explica que:

A educação brasileira do período do regime militar sofreu profundas reformas que buscavam, como principal objetivo, reformular e adaptar o sistema educacional aos objetivos políticos e ideológicos implantados pelo golpe de 1964.

O governo militar, fortemente caracterizado por tomar medidas de cunho centralizador e coercitivo, sobretudo, a partir de 1968, com o Ato Institucional Nº 5 – AI-5 – onde a violência, a repressão e a perseguição aos setores sociais que não se alinhavam ao projeto social por eles definidos seria uma constante, a educação de forma geral e o ensino de História, especificamente, passariam por um grande retrocesso a partir das medidas restritivas impostas, como programas curriculares reformulados, textos redigidos por militares, retorno da História tradicional e ordem social apresentada como condição essencial para o progresso (PEREIRA, 2014).

Ora, a educação e o ensino tradicional não privilegiam a reflexão, o debate, a criatividade, a inovação, nem muito menos, a autonomia intelectual. Necessário se faz perceber o interesse dos militares em uma educação

tradicional, pois para eles a educação deveria estar voltada para a formação de seres autômatos, sem capacidade reflexiva, pois assim, não poderiam “perceber” os horrores cometidos pelos ditadores e pelas instituições por eles criadas.

A proposta educacional ditada pelos militares voltava-se exclusivamente para garantia do controle social. A formação deveria ser mecânica e desligada da realidade dos alunos. O conhecimento que os alunos recebiam era voltado para sua uniformização e sua conduta devia ser condizente com a ordem estabelecida pelos militares, sem contestação, sem criatividade, sem críticas ao sistema (CEREZER, 2009).

Os militares buscaram a homogeneização por meio da criação de leis que garantissem o controle social. A partir dessa ótica, foram criadas leis educacionais que atendessem a essa expectativa, como a obrigatoriedade de disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros (EPB).

Em 1968 foi criada a Lei nº 5.540, de 28 de novembro, que marcou a política educacional, pois foi responsável pela reforma universitária, que como explicou Fonseca (2003, p.17): “tinha objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior”, e dispôs entre outros aspectos, sobre o fim da disciplina de História na Escola Primária<sup>9</sup> e no Ginásio (ficando a disciplina restrita somente ao Colégio), e a oficialização da disciplina de Estudos Sociais nas escolas brasileiras (SCHIMIDT; CAIINEL, 2004).

9. Pela Lei n.º 4.024, de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, a estrutura do ensino manteve a mesma organização anterior, ou seja: Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas; ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos (ambos compreendiam o ensino secundário) e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o Ensino superior.

O fim da disciplina de História na escola primária demonstra claramente as intenções do projeto nefasto proposto pelos ditadores, pois a disciplina de Estudos Sociais trataria dos aspectos organizativos da comunidade, como o bairro, a rua, a família unicelular, entre outros, passando para os alunos uma ideia de sociedade harmônica, sem conflitos, sem pobreza, sem jogo de interesses, sem exploração das classes, sem opressão etc.

Pela mesma lei, a disciplina de Estudos Sociais substituiu História e Geografia no ensino primário e passa a constituir disciplina obrigatória no currículo. Entretanto, é importante salientar que o projeto para a criação dessa disciplina já permeava o cenário educacional desde o início do século XX, por meio de forte influência norte-americana, tendo base mais sólida a partir de 1934 com a criação do Programa de Ciências Sociais, do Departamento de Educação do Distrito Federal, que mencionava a matéria de Estudos Sociais para os primeiros cinco anos da escola elementar, além de sua inserção como matéria para alunos da Escola Normal. Delgado Carvalho, diretor do referido programa, publicou em 1957, a obra *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*<sup>10</sup>, onde explicava que a disciplina de Estudos Sociais mesmo pertencendo ao campo das Ciências Sociais, interessava-se pelo ensino e “vulgarização” dos resultados dos estudos científicos, ou seja, os Estudos Sociais deveriam ter funções práticas, instrutivas e úteis, levando o aluno a compreender o meio social em que vive (FERNANDES, 2008).

Compreender o meio social em que vive significa conhecer os aspectos da organização social, sem debates ou discussões. Para os militares a disciplina de Estudos Sociais cumpria seu papel ao ensinar para os alunos a “harmonia” que era a sociedade; sem conflitos, sem contestações... quando na verdade o que estava em voga era a mais nefasta estratégia de controle social.

10. CARVALHO, Delgado. *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*. 2. ed, Rio de Janeiro: Agir, 1970.

Outro mecanismo de controle utilizado pelos militares, por meio da educação foi a criação do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, onde os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, estabelecem a disciplina Educação Moral e Cívica, como disciplina obrigatória em todas as escolas do Brasil. O objetivo foi disposto através do artigo 2º do referido decreto:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

O artigo supracitado demonstra as finalidades dos militares ao criarem uma disciplina voltada exclusivamente para imposição de valores que eles consideravam necessários para a sociedade. Vê-se no artigo aspectos ufanistas, como o culto à Pátria, aspectos religiosos, para demonstrarem que se importavam com questões ligadas à Deus, aspectos que cerceavam a liberdade, quando falavam em “liberdade com responsabilidade”, aspectos que levassem os alunos à compreensão da organização política e econômica do país, aspectos que moldassem os alunos como exercícios de atividades cívicas e, por fim, explicitavam que a disciplina deveria levar os alunos à

obediência à Lei. Enfim, Educação Moral e Cívica, serviu como elemento de apoio ao projeto militar de controle social.

Em outras palavras, a obrigatoriedade da disciplina voltada para o civismo significa a imposição dos valores ideológicos do Regime Militar, uma vez que a extinção de disciplinas como Filosofia e História (ou sua drástica diminuição de carga horária), teria clara função de diminuir a possibilidade de senso crítico da população, ou seja, diminuindo a capacidade de pensar da população, os militares almejavam acabar com problemas de contestação ao regime ditatorial (VEDANA, 1997).

Fica bastante óbvio perceber que História e Filosofia eram disciplinas escolares “prejudiciais” ou “perigosas” para o projeto ditatorial militar, uma vez que a primeira dava conta da história e os professores poderiam contar aos seus alunos aspectos relacionados ao Golpe de 1964, levando os alunos a refletirem sobre o processo político em que estavam inseridos; a segunda, como sendo uma disciplina voltada para o pensamento, a análise e a reflexão, não era vista com bons olhos, pois alunos pensantes e reflexivos representavam uma ameaça ao sistema.

Um aspecto relevante da estratégia formulada pelos militares foi a criação do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau, onde criou-se o curso superior de Estudos Sociais. Não restam dúvidas que as licenciaturas curtas tinham por objetivo formar professores menos qualificados, pois formados à “toque de caixa” não teriam formação suficiente para ser críticos, para contestarem; logo, por ser acríticos, formariam cidadãos igualmente acríticos e esse era o objetivo dos militares: atacar a formação do professor limitando-lhe sua capacidade de contestação ou criticidade (PLAZZA, 2008).

A formação dos professores é um aspecto altamente relevante quando tratamos de práticas pedagógicas, uma vez que é na formação que o professor

aprende aspectos da natureza teórica da disciplina que vai lecionar, como também apreende aspectos pedagógicos do saber fazer em sala de aula. Logo, atacar a formação do professor tornou-se uma estratégia aplicada pelos militares, pois como já dito, as licenciaturas curtas formavam os professores em pouco tempo, não dando espaço para reflexões e críticas ao sistema.

Fonseca (1995, p. 26) explica que:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração.

O professor com formação superior em Estudos Sociais estaria habilitado à ministrar aulas para as disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica no Primeiro Grau e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), História e Geografia no Segundo Grau.

O ensino de Estudos Sociais baseava-se em uma perspectiva voltada para a integração do estudante aos meios sociais, como ficou estabelecido em seus objetivos descritos no parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação: “a integração espaciotemporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se a Terra e (...) à experiência através dos tempos”.

Das diversas estratégias utilizadas pelos militares para a imposição dos conteúdos que achavam convenientes para a manutenção da “ordem” por eles estabelecida foi a adoção de livros didáticos, que deveriam ser utilizados na íntegra pelos professores.

Sobre os livros didáticos, Pereira (2014, p. 08) explica que:

Os conteúdos destes livros abarcam todos os aspectos possíveis da vida social. Em todos os capítulos os livros procuravam interferir tanto no que diz respeito aos valores, proporcionando a formação de comportamentos, quanto nas questões relacionadas à política e à economia. Tentava-se formar ideias favoráveis ao processo político em curso. Buscava-se convencer os estudantes de que os militares eram os únicos capazes de consolidar uma suposta forma de democracia, onde não havia espaço para contestação de qualquer natureza. Os conteúdos relacionados com as questões econômicas afirmavam que todos os brasileiros, das diversas regiões do país, participavam da construção do “Brasil grande potência” e também desfrutavam dos lucros do desenvolvimento econômico.

Vê-se na utilização dos livros didáticos o ápice da estratégia de estrangulamento das atividades pensantes e críticas tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Os professores tinham uma formação curta, ou seja, rápida, em outras palavras, uma má formação; disciplinas foram criadas para moldar o comportamento dos alunos, outras foram retiradas ou suprimidas do currículo e em última instância, a obrigatoriedade da utilização do livro didático, representando a volta dos livros-textos, onde tudo pronto (altamente revisado pelos órgãos do governo) cabia ao professor apenas transmitir para os alunos o que já estava ali, pronto, acabado, sem espaço para reflexões, discussões, debates ou críticas.

No governo do presidente Garrastazu Médici, foi elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A nova Reforma Educacional colocou a obrigatoriedade de escolas para crianças e jovens de 7 a 14 anos, e dividiu a Educação básica em dois ciclos: primeiro grau, da 1ª à 8ª série e o segundo grau, com três anos, voltado para habilidades técnicas, eliminado o exame de admissão.

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais estendido à todas as oito séries do então primeiro grau e a permanência da disciplina de História, apenas no então segundo grau, objetivava desenvolver nos alunos noções de



pátria, nação, valorização dos heróis nacionais, supervalorização do Estado, além de estudos relacionados a casa, a rua, o bairro, a cidade, o estado, o país etc.

Brasil (1998, p. 26) explica que:

Os Estudos Sociais contemplavam os chamados pré-requisitos de aprendizagem, apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico. Mas, o desenvolvimento dessa noção limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão: datações, calendário, ordenação temporal, sequência passado-presente-futuro. A linha do tempo, amarrada a uma visão linear, foi sistematicamente utilizada como referência para organizar progressivamente os acontecimentos e os períodos históricos.

Observa-se que a utilização do verbo “integrar”, não se dá por mero acaso, mas sim, fica explícito que o que se pretendia era que o aluno fosse inserido em seu meio, compreendendo-o como parte dele e não como ser crítico que percebesse a importâncias das mudanças e necessárias transformações da sociedade.

Durante este período, os alunos continuaram tendo que decorar fatos, nomes e datas; que as aulas eram expositivas, com professores falando em um monólogo exaustivo e enfadonho; havia grande utilização dos livros didáticos; professores escrevendo no quadro negro (ou lousa), parágrafos e textos inteiros e os alunos copiando, em silêncio, para depois decorarem o conteúdo. Prática também comum era a utilização do método do questionário, onde os alunos copiavam as perguntas, respondiam, decoravam e depois faziam as avaliações (vide figura 05, na página seguinte). Quanto mais perto as respostas tivessem do que estava no livro ou fora escrito no quadro, maior seria a nota obtida.

A professora Rosa Maria dos Santos em entrevista cedida à Pereira (2014, p. 7), sobre os livros didáticos, explica: “Os livros didáticos se



para fazer uma prova. A prova poderia conter dez questões. O aluno decorando as cinquenta questões passadas previamente no “questionário”, alcançaria a nota máxima.

De acordo com Pereira (2014, p. 9):

Com a ditadura, a escola pública passa a ser é um dos aparelhos ideológicos do Estado que a utiliza visando a difusão da ideologia dominante da qual compartilha. Tal processo se efetiva na prática, ou pelo menos deveria, uma vez que o Estado cumpre a tarefa de traçar diretrizes e compor modelos educacionais que direcionam os professores e administradores da escola no sentido que lhes é interessante. A própria utilização do livro didático é uma alienação ideológica, pois a maioria desses livros estão muito distantes, em seus conteúdos, da realidade e mesmo da região dos alunos que utilizam-nos. É válido lembrar que, é neste período que o livro didático passou a ser utilizado como principal ferramenta metodológica na difusão dos saberes. A educação ideológica é usada pelo Estado para manter o poder de Estado.

Entrelaçados em um viés positivista, onde o pesquisador interpreta os fatos buscando apenas recuperá-lo e colocá-lo à mostra, os professores, inspirados por esta teoria, ensinavam História aos seus alunos sob a mesma ótica: sem julgamentos, sem interpretações, sem reflexões. O professor com essa visão nada mais era do que um docente técnico, reproduzidor ou transmissor de conhecimentos pré-elaborados.

Sobre esse aspecto Contreras (2002, p. 102) salienta que:

(...) O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalização se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. (...)

O professor técnico seguia à risca as ordens estabelecidas pelas instituições de ensino dos governos militares. Para eles, não havia a necessidade de questionamento dos temas tratados em sala de aula, uma vez

que nessa linha de visão positivista, os conteúdos não eram para ser questionados, mas sim transmitidos, simplesmente repassados aos estudantes.

Enfim, os militares criaram todas as possibilidades e mecanismos possíveis para o controle da sociedade e da educação, seja através da perseguição e da formação dos professores com a criação de cursos de licenciatura curta, da adoção de livros didáticos sem visão reflexiva, da censura que coibia a criatividade, das palavras que poderiam ser ditas ou não, entre outros aspectos.

Os anos do Regime Militar no Brasil caracterizaram-se por um claro retrocesso no campo educacional, em um atraso de mais de vinte anos, mas não apagou o desejo das mentes intelectualizadas e criativas, que logo após a abertura, iniciaram um novo caminho para a educação e para o ensino de História.

## 2.4 A REDEMOCRATIZAÇÃO E A NOVA HISTÓRIA (A partir de 1985)

O fim da ditadura militar no Brasil, em meados da década de 1980 e o início da década de 1990, foram marcados no campo político, pela redemocratização brasileira, no campo educacional, pela emergência de uma educação com mais valores democráticos, e no campo específico da disciplina de História, pelas mais diversas críticas que pediam o fim da disciplina de Estudos Sociais e a extinção dos métodos de ensino baseado na memorização.

A crítica aos Estudos Sociais foi acompanhada por dois movimentos: o primeiro pedia a volta do Ensino de História, e o segundo sua renovação, ou seja, uma História mais engajada em atender os interesses da sociedade pós-regime militar. Neste contexto surgiram várias propostas curriculares para o Ensino de História em diferentes estados brasileiros (SCHMIDT, 2012).

Em outras palavras essa nova visão da disciplina de História suscitava aulas que rompessem com métodos do monólogo docente, com a utilização do livro didático como única ferramenta de estudo, com a prática do uso dos questionários, e sim aulas que levassem os alunos à reflexão da sua realidade social.

Faz-se necessário lembrar que o movimento de renovação do Ensino de História não se deu apenas no Brasil, mas estava ocorrendo também em Portugal, Espanha, França e Inglaterra (BITTENCOURT, 2004). No Brasil, o movimento de renovação ocorreu paralelo ao movimento de reabertura política (1985), em um contexto de manifestações populares, de organizações sindicais e pela difusão do pensamento de historiadores da Nova História Francesa, da Nova Esquerda Inglesa, da Nova História Cultural e da Escola de Budapeste. Nomes de historiadores consagrados como Jacques Le Goff e Pierre Nora, da Nova História, Edward Thompson, Eric Hobsbawm e Christopher Hill, da Nova Esquerda Inglesa, e Michel de Certeau e Pierre Bourdieu, entre outros, da Nova História Cultural, apontam para um ensino de História com novas abordagens, novas temáticas e novos métodos; e também Agnes Heller, representando a Escola de Budapeste (DIAS, 2008).

Dessa forma, foram esses historiadores com suas visões de uma história que rompesse com o tradicionalismo, com uma história voltada para valores eurocêntricos, que desvinculasse os fatos históricos apenas dos aspectos políticos e econômicos, que visse a história ensinada para além dos aspectos mnemônicos, alicerçado aos acontecimentos em âmbito internacional, que vão contribuir para que uma nova página do ensino de História fosse escrita.

Sobre as novas correntes historiográficas, Britto (2016, p. 05) explica que:

Essas correntes da historiografia possibilitaram uma renovação do saber histórico escolar, no sentido de oferecer novas perspectivas de redimensionamento do sentido da história e dos objetivos e finalidades desta, como disciplina escolar. É a possibilidade que se cria de um ensino mais plural, que permite a construção de identidades para que

as pessoas se reconheçam como sujeitos individuais e coletivos. O ensino volta-se ao desenvolvimento do espírito crítico, ao trabalho com as diferentes memórias e estabelece como objetivo fazer com que os indivíduos assumam a sua condição de sujeitos históricos.

A história das mentalidades, do cotidiano e da cultura, tornam-se temas relevantes para o Ensino de História. E a produção de livros didáticos e paradidáticos passam a evidenciar aspectos relacionados à Nova História (FARIAS JÚNIOR, 2013).

A Nova História, história ligada aos *Annales* e fortemente caracterizada por contrapor os ideais do “paradigma” tradicional, influencia historiadores e professores de história a partir das décadas de 1980 e 1990. É a Nova História que fará críticas contundentes ao método tradicional, deveras utilizado pelos militares durante o Regime Militar no Brasil.

Para o paradigma tradicional a História diz respeito somente a política e a economia, esquecendo assim o papel da igreja, da arte, da ciência etc.; pensa-se a história apenas a partir da narrativa dos acontecimentos, enquanto a Nova História preocupa-se com a análise das estruturas; vê-se sempre a história a partir de cima, ou seja, pelo feito de grandes homens, estadistas, heróis, generais etc.; compreende-se que a história só pode ser contada a partir da análise de documentos escritos; a história é objetiva, cabendo ao historiador, através de sua neutralidade, apresentar os fatos aos leitores como eles aconteceram, sem juízos de valor (BURKE, 1991).

As críticas estabelecidas pela Nova História partiram do princípio de que o conhecimento escolar passa a se efetivar a partir da problematização das experiências cotidianas de alunos e professores, onde se busca valorizar as práticas sociais e culturais locais. Os alunos precisam conhecer sua história a partir do seu cotidiano, daquilo que vivenciam.

Foi, assim, a partir desse conhecimento que o Ensino de História passou a valorizar atividades escolares como pesquisas sobre a comunidade local e a sociedade como um todo; inclusão de temas que são discutidos afim de

melhor conhecimento da estrutura e do funcionamento da sociedade atual; trabalhos que se voltam para o resgate da ação dos homens como sujeitos produtores de sua história; nova consciência e valorização de culturas, tradições, lutas, novas noções de classe, sistemas de valores, entre outros.

Importante lembrar que no Brasil esse movimento realizou-se contando com a participação de professores de História e de educadores, e intensa participação de associações científicas como a Associação Nacional de Professores de História (Anpuh), a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP), que se tornam excelentes espaços para repensar o Ensino de História (SCHMIDT, 2012).

O ensino de História fez surgir calorosos debates tanto no que dizia respeito ao ensino, às práticas e os métodos, como no que tratava especificamente dos conteúdos a serem trabalhados.

Por exemplo, um debate importantíssimo para o avanço da disciplina de História e que dividiu os professores, foi sobre a questão dos conteúdos, pois, para uns as escolas populares deveriam fornecer os mesmos conteúdos transmitidos nas escolas de elite; enquanto que para outros, baseados na pedagogia de Paulo Freire, entendiam que a escola não deveria simplesmente transmitir conteúdos valorizados pela elite, mas sim transmitir conteúdos significativos, que incorporassem parte do conteúdo tradicional, mas que os alunos avançassem sendo aptos a fazerem uma leitura do mundo social, econômico e cultural, de forma que os conteúdos pudessem transformar em instrumentos capazes de levar os alunos às ações que interferissem no mundo em que viviam (BITTENCOURT, 2011).

Esse pensamento, ligado à Paulo Freire, visou uma disciplina de História que pudesse levar os alunos a entender por que estudam História e como esta pode auxiliá-los na compreensão de sua realidade social, bem como de que

maneira os conteúdos apreendidos podiam auxiliá-los a interferir em sua realidade.

Fruto desse debate, a década de 1990 foi responsável por alguns avanços tanto no campo educacional, de forma geral, como no ensino de História, no campo específico. Dessa forma, trataremos da nova LDB (1996) e da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 foi substituída pela nova LDB, através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo então Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso.

Silva e Fonseca (2010, p. 16) acerca da nova LDB explicam que:

Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no Ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Destacamos algumas realidades dos anos 1990: a extinção das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política) e EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros); os cursos superiores de Licenciatura Curta em Estudos Sociais também, paulatinamente, foram extintos; e, a partir de 1994, a avaliação dos livros didáticos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo foi institucionalizado, ampliado e desenvolvido de forma sistemática nos governos posteriores. Além disso, depois da LDB de 1996 foram desenvolvidos programas e projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com ênfase na titulação universitária dos professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental.

O texto da LDB, Lei 9.394/95, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial expressa o *que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória "História". O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: "as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB.

Entretanto, faz-se necessário lembrar o contexto em que a nova LDB foi lançada e também porque foi lançada. Tanto a nova LDB, quanto os



Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são oriundos de um processo de construção que envolve diretamente as exigências estabelecidas pelos órgãos financiadores internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia. A Conferência aconteceu graças à uma convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BIRD).

A partir desse ano, diversos debates foram realizados em todo país, com a participação de alguns especialistas na área educacional, e fruto desses debates foi realizada em 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos, onde o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). E dando continuidade ao plano, em 1997 foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Antes de continuarmos com a narrativa acerca do desenvolvimento da disciplina de História, cabe aqui ressaltarmos os verdadeiros interesses dos referidos órgãos internacionais na educação dos países em desenvolvimento.

Óbvio se faz dizer que por trás dos interesses em financiar a educação e os setores sociais dos países em desenvolvimento, o que os órgãos internacionais queriam (e ainda querem) é que as nações desenvolvam um sistema educacional voltado para atender às suas necessidades econômicas de produção, trabalho e exploração, voltados para incorporação dessas nações ao capitalismo e ao mundo globalizado, na condição de nações periféricas, capazes de ofertar, sobretudo, mão de obra barata.

Os PCNs, criados em conformidade com a LDB 9.394/96, afirmam que o papel fundamental da educação está no “desenvolvimento das pessoas e

das sociedades (...) e no despertar do novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 05).

Objetiva-se assim, uma educação que possa formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e com condições de ingressar no mercado de trabalho. Sem dúvidas, a educação deve formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, com condições de compreender e intervir em seu meio social, entretanto, essa formação de acordo com os ditames dos órgãos internacionais, a formação da cidadania deve estar voltada para que as pessoas possam ingressar no mercado de trabalho, que também não seria um problema, caso o interesse fosse atender a própria nação.

Entretanto, somos sabedores que os interesses dos organismos financiadores são outros, uma vez que, a verdade escamoteada, esconde seus verdadeiros interesses: formar trabalhadores para atender o mercado mundial, ou seja, o capitalismo, a globalização.

Zanlorense e Lima (2009, p. 03) explicam:

(...) Considerando o compromisso assinado frente à proposta de “Educação para Todos”, o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) originaram-se através de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, a partir do pedido Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Fundação, a partir dos estudos de propostas curriculares estaduais e municipais elaborou uma versão preliminar de currículo nacional e iniciou uma série de debates por todo país, com o intuito de haver a participação da sociedade, como professores e representantes das secretarias de educação (MACEDO NETO, 2012).

Entretanto, cabe lembrar, que apesar dessa visão democrática supracitada, onde a Fundação quis ouvir a sociedade, na prática a participação foi bem pequena, uma vez que tanto a Fundação elaborou a primeira versão, como deu poucos prazos para a participação dos professores e representantes das secretarias de educação, o que prejudicou a participação efetiva e democrática da sociedade.

Macedo Neto (2012, p. 3) esclarece que:

A falta de um maior envolvimento da sociedade na elaboração do documento revela uma contradição, pois embora o documento apresente uma proposta comprometida com a cidadania, sua elaboração não resultou de uma experiência verdadeiramente democrática. Embora os PCNs falem em flexibilidade na seleção dos conteúdos, prevaleceu a afirmação de uma estrutura de organização curricular hierarquizada e centralizadora.

Os PCNs organizam o currículo a partir de quatro ciclos no Ensino Fundamental. Nosso estudo centra-se no que os PCNs chamam de 3º e 4º Ciclos, que correspondem às quatro séries do Ensino Fundamental II, sendo os 6º e o 7º anos correspondentes ao 3º Ciclo, e os 8º e 9º anos correspondentes ao 4º Ciclo. Os parâmetros elaboram o currículo e orientam como os professores podem trabalhar e não há a obrigatoriedade de seguir ao “pé da letra” o referido PCN.

Quanto à disciplina de História, os PCNs traçam toda a trajetória do ensino de História no Brasil e fazem duras críticas ao ensino tradicional de História, como uso do livro didático de forma acrítica, ensino meramente reprodutivista e conteúdos isolados e sem relação com a realidade do aluno. Para os PCNs o ensino de História deve ser crítico, levando o aluno à reflexão do cotidiano e à construção da consciência histórica.

Dessa forma e de acordo com os PCNs(Brasil, 1998, p. 43) são objetivos da disciplina de História:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

A disciplina de História, a partir da LDB nº 9.394/96 e da elaboração dos PCNs, passou a ter uma nova visão, pois parte-se da compreensão de que os alunos possuem conhecimentos históricos e que passa, portanto, a ser papel da escola e do professor, reelaborar esse conhecimento informal, transformando-o em saber histórico escolar.

Mathias (2011, p. 47) demonstra que:

Tanto a NLDB como o PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional. Seguindo a cartilha da Organização das Nações Unidas, o PCN pregava uma cultura da paz e da tolerância e defendia uma cidadania igualitária com base na noção de grupo social. Tencionava-se abordar a pluralidade cultural com o fito de criticar o “mito da democracia racial” de Karl Von Martius. Visto como marca da identidade nacional brasileira, a pluralidade cultural reconhecia e valorizava a contribuição dos vários grupos minoritários estabelecidos no Brasil.

Enfim, a partir de 1985 e no decurso da década de 1990, salientamos que a disciplina de História deu um salto gigantesco em sua trajetória histórica, tanto nos aspectos metodológicos, como na formação de seu currículo; entretanto, Nadai (1993, p. 159) nos chama atenção para o fato de que ainda vivemos uma “crise da história historicista”.

Nesse contexto de mudanças no ensino de História, o novo milênio deu ênfase às rupturas e buscou inserir na Educação Básica, através da disciplina de História, conteúdos ligados à História da África e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil e História dos povos indígenas no Brasil. Estamos nos referindo à Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

Em 2003, no intuito de inserir a temática da importância e da cultura africana no Brasil, bem como, pelo reconhecimento de uma nação multicultural e multirracial, que se faz transparecer dentro e fora da escola, foi criada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, visando incluir no currículo oficial da Educação Básica brasileira, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, História e Cultura Afro-Brasileira.

Não pairam dúvidas acerca da importância dessa temática para o currículo de História das escolas públicas e privadas brasileiras, uma vez que a partir da obrigatoriedade da lei, professores e alunos passaram a ter mais contato com a cultura africana e com esse contato, mais possibilidades de se reconhecer e valorizar a importância para a formação da cultura brasileira.

Em 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de março, reafirma a importância da cultura africana para o Brasil e dispõe também a obrigatoriedade dos estudos relacionados aos povos indígenas, partindo do mesmo princípio da Lei 10.639/2003, ou seja, o reconhecimento das nações indígenas para a formação cultural brasileira.

Dessa forma, percebemos que apesar de todas as críticas supracitadas, a década de 1990 e a primeira década de 2000, representaram um período de muitos avanços para a História ensinada, com os mais variados aspectos de

desenvolvimento para a disciplina de História, onde dentre elas, podemos citar: reconhecimento de que há vários saberes escolares e que a ciência histórica não é somente aquela produzida na/pela academia, pois a História é viva e acontece na comunidade, no partido, na igreja, na família etc.; percepção de que a utopia da história tradicional que queria ensinar a História Universal à todos os alunos é uma falácia; aceitação de um currículo baseado em temas, seja com uma visão marxista dialética da história, seja a abordagem a partir do cotidiano, da micro história; reconhecimento de que o conteúdo não pode ser ensinado de forma isolada e mais vale trabalhar menos conteúdos reflexivos do que extensos conteúdos que privilegiem apenas a memorização; reconhecimento da importância da interação professor/aluno e percepção de que a historicidade deve ser resgatada a partir dos próprios alunos; compreensão de que professores e alunos são sujeitos históricos e portanto, são agentes que estão o tempo todo interagindo na sociedade, e viabilização do uso de múltiplas fontes, objetivando assim o resgate de diferentes tradições históricas.

Quanto às práticas pedagógicas, os métodos de ensino e os recursos didáticos, os professores passaram a ter grande liberdade, e é exatamente, a partir desse momento, que os professores de História passam a ter a possibilidade de abolir totalmente as práticas pedagógicas do ensino tradicional de História, pois o campo de estudos se mostrou (e vem se mostrando) extremamente favorável para aulas mais dinâmicas e criativas.

Apesar das transformações supracitadas, o ano presente (2017) inaugura um período de retrocesso, aflição e insegurança para professores de História (e de outras disciplinas), pois a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, omite em seu texto a obrigatoriedade da disciplina de História, bem como geografia, filosofia, sociologia, dentre

outras, sendo consideradas disciplinas obrigatórias apenas língua portuguesa, língua inglesa e matemática.

Professores de História de todo o país entendem a importância dessa disciplina no currículo formal e claro, sua importância para uma formação intelectual plena de estudantes do Ensino Fundamental. A própria história do ensino de História, ainda presente e viva na memória de muitos professores, demonstra o retrocesso que foi a supressão da disciplina de História durante a Ditadura Militar.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos descrever como se constituiu a História do Ensino de História no Brasil e para isso dividimos a História em quatro momentos distintos, elencando aspectos das práticas pedagógicas docentes em cada um períodos abordados. O primeiro chamamos de Formação da Nação e o Ensino Tradicional de História (1838-1931): onde a História nasceu enquanto disciplina, com características eurocêntricas e desvinculada das questões nacionais; objetivava exaltar os heróis brancos nacionais e seus feitos extraordinários, para que pudessem configurar como exemplos para a formação de uma nação forte e à caminho do progresso; as aulas eram realizadas através de manuais com questionários para memorizar nomes e datas.

O segundo denominamos Os Tempos Modernos e as críticas ao Ensino Tradicional (1931-1964), onde a iniciou um grande movimento de críticas e tentativas de ruptura com o Ensino Tradicional de História. Percebe-se nesse período três acontecimentos cruciais para as mudanças no ensino de História: a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Gustavo Capanema (1942) e o movimento denominado Escola Nova. Foi com essas reformas e o movimento escolanovista que a disciplina passou a estar presente em todas as séries do curso secundário e demonstrou grande avanço, pois, pela primeira vez, pensou-se que a História deveria levar os alunos à reflexão da sua realidade e não simplesmente os estudos dos heróis, dos grandes feitos e das datas para memorização.

No terceiro denominado de Ditadura Militar nota-se o retrocesso Historicizante (1964-1985) tanto na disciplina de História, como na educação como um todo. O governo militar, fortemente caracterizado por tomar medidas de cunho centralizador e coercitivo, passou a reprimir e a perseguir os setores sociais que não se alinhavam ao projeto social por eles definidos e, a



educação de forma geral e o ensino de História, especificamente, passaram por um grande retrocesso a partir das medidas restritivas impostas, como programas curriculares reformulados, textos redigidos por militares, retorno da História tradicional e ordem social apresentada como condição essencial para o progresso.

O quarto momento chamamos de A Redemocratização e a Nova História (A partir de 1985), onde a disciplina de História volta a ter um significado mais reflexivo para se pensar o mundo e a sociedade em que vivemos. A História enquanto disciplina passa a ter uma nova visão, suscitando aulas que rompessem com métodos do monólogo docente, com a utilização do livro didático como única ferramenta de estudo, com a prática do uso dos questionários, e sim aulas que levassem os alunos à reflexão da sua realidade social.

Neste contexto vimos nascer a nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que privilegiam uma educação e um currículo de História mais voltado para o “desenvolvimento das pessoas e das sociedades (...) e no despertar do novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 05).

Concluimos, enfim, que há permanências e rupturas no processo de ensino de História ao longo do tempo. As permanências são oriundas de mais de um século de uma prática voltada para a memorização, para a “decoreba” de fatos e de nomes de heróis, desvinculados da realidade vivenciada pelos alunos. As permanências são vivenciadas ainda por professores que aprenderam dessa forma e se propõem apenas a reproduzir as práticas de outrora nas salas de aula de hoje.

Por outro lado necessário destacar os avanços, dentre eles: novas visões e novos conceitos de História; novas abordagens nas concepções do Ensino de História e de tempo histórico; aulas, embora expositivas, mais

pautadas no diálogo e na construção da cidadania; utilização de questionários, com possibilidade de construção coletiva e com questões abertas; compreensão de que os conteúdos não podem ser apenas memorizados, mas sim, compreendidos e contextualizados com fatos da vida cotidiana; consciência de que existem formas de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem ainda melhores que provas; utilização de metodologias e de recursos diversificados; consciência de que os alunos possuem saberes e que juntos podem transformar informações em novos saberes; percepção de que os alunos precisam ter aulas mais dinâmicas para gostarem e entenderem a História, os motivos pelos quais ela é ensinada e acima de tudo, a percepção de que o conhecimento é um construto social que advém de muitas fontes, não somente da escola e dos conteúdos abordados pelos professores.

Enfim, é visível o esforço que os professores, sujeitos desta pesquisa, fazem para melhorar sua prática e fazer o melhor, mesmo quando as mudanças não dependem só deles.

ABUD, K. M. **O ensino de história como fator de coesão nacional:** os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/ Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

**BRASIL. Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855. Regulamento para o imperial Collegio D Pedro Segundo. 1855.**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRITTO, J. M. O. **O ensino de história:** do saber a ser ensinado ao saber ensinado. Evidência, Araxá. 2016.

BURKE, P. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMPOS, M. I. B. OLIVEIRA, A. S. S. de. **Antologia escolar brasileiro século XIX:** a presença autorno preâmbulo. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

CEREZER, O. M.. **Educação e dominação social:** o ensino de história no regime militar brasileiro. Fênix Revista de História e Estudos Culturais. Julho/ Agosto/ Setembro de 2009. Vol. 6 Ano VI nº3. 2009.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, 1990.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo; Cortez. 2002.

DIAS, S. F. **A prática pedagógica do professor de História:** um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990)/Sueli de Fátima Dias. – Londrina, 2008.

FARIAS JUNIOR, J. P. **Ensino de história:** trajetórias de uma disciplina na educação básica. 2013.

FERNANDES, A. T. C. **Estudos sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX**. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada.** 9. ed. Campinas, Papyrus. 2006.

\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história:** reflexões e aprendizado. Campinas/São Paulo. Papyrus, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2.ed; ver. – Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

MACEDO NETO, M. P. **Currículo e ensino de história nos documentos oficiais:** desafios e possibilidades da história ensinada no estado da Paraíba. Espaço do currículo. V. 5, nº 1, pp. 81-92, Junho a Dezembro de 2012.

MATHIAS, C. L. K. **O ensino de história no Brasil:** contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos. Vol. 15 Nº 1. Janeiro/Abril. 2011.

MORAIS, C. C.; OLIVEIRA, C. C. **Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, jan./jun. 2012 .

NADAI, E. **A escola pública contemporânea:** os currículos oficiais da História e o ensino temático. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 85 /fev. 86. 1986.

\_\_\_\_. **O ensino de História do Brasil:** trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set.92 /ago. 93. 1993.

PALMA FILHO, J. C. **A educação Brasileira no período de 1930 a 1960:** A era Vargas. História da Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2005.

PLAZZA, R.. **O ensino de história durante a ditadura militar.** Universidade Estadual de Maringá. Paraná.2008.

PEREIRA, J. S. **O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985).** Anais da XXV Semana de Ciências Sociais. 2014.

SANTOS, B. B. M. **A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970:** nova perspectiva histórica. Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh – Rio. 2012.

SCHMIDT, M. A.; CAIINEL, M. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S. **História do ensino de história no Brasil:** uma proposta de periodização. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** DOSSIÊ: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE. Rev. Bras. Hist. vol.30 nº 60, São Paulo, 2010.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo, Cortez, 2008.

SOUZA, R. J.; PIRES, J. R. F. P. **Os desafios do ensino de História no Brasil.** Professores em Formação. ISEC/ISED, n. 1. 2ºsem de 2010.

VEDANA, L. M. **A educação em SC nos anos 60.** Esboços. Florianópolis. v. 5, n 5, dez. 1997.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório:** educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCNs no Brasil.** GT: História e Sociedade nos campos Gerais-PR. 2009.

## AUTORES

### Carlos José de Farias Pontes



Graduado em História – Licenciatura; Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Mestre em Educação; Escritor do Livro História do Acre para Ensino Médio, Enem e Concursos; Professor de História UFAC/EBTT; Membro Grupo de Estudos Socioculturais da Amazônia – GESCAM.

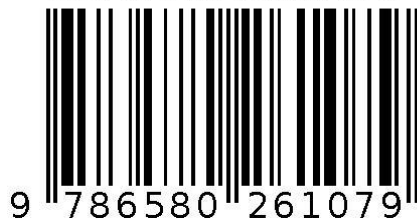
### Aline Andréia Nicolli



Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura; Especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Biologia; Mestrado e Doutorado em Educação; Pós-doutorado em Educação Científica e Tecnológica; Professora e Pesquisadora no Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre, com experiência em Formação de Professores, atuando, principalmente, com Ensino de Ciências, Epistemologia e Práticas Pedagógicas e Pesquisa em Educação, no âmbito da graduação e pós-graduação stricto sensu.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-65-80261-07-9



DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261079