

Um breve histórico sobre o ensino de História no Brasil: entre História oficial e o direito à História

**A brief history of teaching history in Brazil: between official
history and the right to history**

*Adriana de Carvalho Medeiros*¹

¹ Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE. Professora do curso de História da Universidade Estadual do Mato Grosso- UNEMAT. E-mail: adriana.medeiros@unemat.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma breve reflexão acerca da História do Ensino de História no Brasil. A partir de revisão bibliográfica, tentamos identificar principais percursos e dificuldades na constituição da História como disciplina curricular na educação básica no Brasil.

Palavras-chave: História da Educação no Brasil; História do Ensino de História; Currículo.

ABSTRACT

This article aims to promote a brief reflection on the History of History Teaching in Brazil. Based on a bibliographic review, we tried to identify the main paths and difficulties in the constitution of History as a curricular discipline in basic education in Brazil.

Keywords: History of Education in Brazil; History of History Teaching; school curriculum

1 Introdução

O ser humano é parte da natureza, e sua humanização se faz pela cultura, isto é, através da educação, do trabalho e de outros meios. Essa humanização não atingiu os setores espoliados, oprimidos, pobres da sociedade, os quais não chegaram a criar uma identidade profunda com a educação, a não ser em algumas áreas da sociedade... Sem essa educação de primeira qualidade, a imaginação é pobre e incapaz de dar ao homem instrumentos para transformar o mundo.

Florestan Fernandes

Como apresenta o imortal Florestan, a educação formal representa a humanização, o embasamento necessário para a formação de uma cultura, para a criação de uma identidade. É o elemento fundamental para a formação social de uma classe, de um grupo étnico e social, de um Estado político e de direitos, ou mesmo de uma nação, em seu sentido mais patriótico. Entretanto, ao olhar para o passado, podemos perceber que no Brasil, durante um longo período a educação formal foi um privilégio de poucos, sendo tratada durante séculos com descaso pelos dirigentes políticos, devido aos interesses econômicos e políticos que fundamentaram o processo de conquista e ocupação que marcaram o colonialismo português na América.

De acordo com Aranha (2000) a educação formal ocorre no desenrolar do tempo e faz parte da História de uma determinada sociedade, tendo assim relações com suas correntes filosóficas, economia, política e cultura. Por isso, para compreendermos como a disciplina de História é inserida e pensada no currículo escolar brasileiro, e necessário antes disso, compreendermos em que contexto ocorreu a formação do sistema de ensino formal no Brasil.

Neste artigo, a partir de revisão bibliográfica pretendemos apresentar uma breve reflexão sobre a História do Ensino de História no Brasil, indicando

principais aspectos e problemas enfrentados para a consolidação da disciplina ao longo tempo. Para tanto, partimos de uma tentativa de compreender como as dificuldades para a consolidação da disciplina, relaciona-se aos caminhos tortuosos percorridos pela educação formal do Brasil, e a luta travada para a construção de um sistema de ensino público, laico e gratuito.

Neste aspecto, atentamos para o fato de que o currículo escolar é compreendido como objeto de disputas políticas e ideológicas e por isso, relaciona-se ao espaço e tempo em que foi forjado e está em constante transformação conforme as lutas sociais e políticas se desenrolam na teia da história humana.

2 História do Ensino de História no Brasil

2.1 A educação formal no Brasil: da colônia a República

Para Saviani, “a educação brasileira desenvolveu-se, principalmente, por influência da pedagogia católica [...] com os jesuítas, que praticamente exerceram o monopólio da educação até 1759” (2003, p 88). Assim, o sistema de educação formal no Brasil é resultado da iniciativa dos padres jesuítas, que no século XVI, integrando o projeto colonial ibérico para continente americano, instalaram as primeiras escolas de ensino primário e secundário no Brasil. Neste sentido, a educação estabelecida na colônia, tinha como intuito oferecer educação em três frentes: ensino primário e secundário para os colonos, as missões destinadas à catequização dos povos indígenas, e seminários que cumpririam com a função de formar novos padres aptos a atuarem na colônia.

De acordo com Ribeiro (1998), os padres jesuítas tinham como missão catequisar os povos indígenas tornando-os aptos ao projeto colonial e garantia de unidade política: uniformização da fé e da consciência, assim, projeto de estruturação da educação, vem atender os interesses do projeto colonial.

O ensino baseado no *Rattio Studiarium*², era marcada pela rigidez do pensar e interpretar a realidade, caracterizado por um currículo baseado na reprodução da cultura europeia e cristã destinada aos colonos, e, aos indígenas, cabia apenas a catequização, e por vezes, o ensino voltado para o trabalho. Desta forma, o programa jesuíta de teor humanista, baseava-se no estudo dos clássicos da literatura e da filosofia, e assim, era avesso às novas teorias surgidas com movimento iluminista e ao estudo da literatura latina. O método de ensino/ aprendizagem fundava-se na imitação e memorização dos conteúdos e uma disciplina rigorosa que incluía horas de estudos e oração, e castigos corporais para aqueles que não cumprissem com a rotina de estudo.

A educação escolar que era dividida entre primária e secundária, tinha os conteúdos bem definidos, e reproduziam os intentos quanto ao projeto colonial e público que era dirigido. Neste aspecto, o ensino primário era voltado ao ato de ler, escrever e contar, e apenas no ensino secundário, os colonos teriam contato com a literatura antiga e o latim, não constando assim, a disciplina de história do currículo escolar.

Em 1759, após diversos conflitos e embates entre interesse colonial e Companhia de Jesus, os últimos foram expulsos pelo Marquês de Pombal, inicialmente da colônia portuguesa, o Brasil, e logo após, da metrópole. De início, as escolas jesuíticas não foram substituídas por outras iniciativas, ficando por um longo tempo um espaço vazio, que foi timidamente ocupado por alguns ex-alunos dos jesuítas que mantiveram algumas aulas de “ler e escrever”, mas sem método e formação dos padres da Companhia.

Marquês de Pombal, o primeiro ministro de Portugal, foi o responsável

² *Rattio Studiarium* é o nome dado ao método pedagógico dos jesuítas escrito por Inácio de Loyola, publicado em 1599. O mesmo é um manual que pretende sistematizar o ensino e as práticas educacionais, concebidas a partir das experiências pedagógicas, que tiveram início no Colégio de Messina, primeiro colégio jesuítas aberto na Sicília (Itália) no ano de 1548. Este seria referência para as escolas jesuíticas que se espalharam por todo continente europeu, asiático e americano.

por uma série de reformas inspirados nos ideais iluministas, que pretendiam modernizar a capital e metrópole. No campo educacional, expulsou os jesuítas de Portugal e suas colônias, fechou suas escolas e aboliu seus livros e manuais. Em seu lugar, foram estabelecidas as aulas régias que deveriam ser ministradas por professores laicos que seriam contratados pela metrópole.

Entre as transformações ocorridas, as mais evidentes é de que a educação se tornou laica, ocorrendo à substituição do ensino do latim pelas línguas modernas (português e francês). Segundo Ribeiro (1998, p.35):

Fica evidenciado que as “Reformas Pombalinas” visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo da Inglaterra já era há mais de um século. Visavam também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adapta-lo enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. A formação “modernizada” da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente em sua função de articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa.

Estas reformas, cumpriam interesses do colonizador, e por isso, tendiam a cumprir uma agenda que permitia maior controle e exploração sobre a população colonial, não tendo de fato como intuito promover uma educação de amplo alcance (ao que se refere às camadas sociais, formada em sua maioria por trabalhadores escravizados, impedidos de frequentarem os bancos escolares), ou ainda, promover educação de qualidade, que tivesse como princípio a formação do homem para compreensão e transformação de sua realidade.

De acordo com Ribeiro (1998) a partir de então, a educação se torna pública de fato. Mas na realidade, pouco ou nada mudou. Na verdade, neste período houve enorme lacuna, pois muitas escolas jesuítas que foram fechadas não voltaram a abrir as portas. A escassez de professores e escolas, continuou sendo uma realidade. As poucas escolas que existiam podiam ser caracterizadas pela falta de estrutura e má formação dos professores, que muitas vezes, sabiam

pouco mais que seus alunos.

Esse fato, pode ser justificado pelo descaso com a educação devido à tendência agrícola da colônia, e a importância periférica que o Brasil ocupava dentro das relações comerciais no século XVIII. Juntava-se a isso, mentalidade conservadora, que não via a educação formal como um direito, mas como status social para alguns membros da elite local, o que fazia com que apenas um número restrito de pessoas tivesse acesso à educação formal no Brasil.

Algumas transformações ocorreriam com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil em 1808. Fugindo do bloqueio Napoleônico na Europa, a família real se transferiu com sua corte para o Rio de Janeiro, que se tornou sede do império português, sendo assim, o Brasil elevado à categoria de vice-reino, sendo os portos abertos às nações amigas, dando fim ao pacto colonial.

Ao chegar ao Brasil foi necessário criar uma série de medidas que pretendiam adaptar a colônia as necessidades da coroa e sua corte. Dentre estes podemos ressaltar a criação das primeiras universidades, do Jardim Botânico, da Biblioteca Real, criação da imprensa, incentivo da vinda de missões artísticas e científicas estrangeiras para o Brasil, como o caso da Missão Artística Francesa chefiada por Lebreton, entre outros.

Aranha (2000) afirma que por referir-se à urgência de criar condições necessárias para a instalação da corte, nota-se que as reformas promovidas por D. João VI, restringiram-se e/ou indicaram para uma preferência para o ensino superior, sendo a educação básica ignorada pelo monarca, não alterando assim o quadro de descaso em que se encontrava a educação formal e popular no Brasil.

Com a independência do Brasil, e a chegada ao século XIX, à situação da educação Brasileira poderia ser caracterizada como precária, marcada pela falta de professores, escolas, e apoio político, o que justificava a deterioração do ensino no Brasil. Formada por uma população majoritariamente escrava e descendente de trabalhadores escravizados, os níveis de analfabetismo eram

alarmantes no final do século XIX, o que comprova o descaso com a educação. Mesmo não havendo um consenso quanto ao índice de analfabetismo no Brasil no final do século XIX (devido à falta de documentação e controle que possa oferecer números exatos) este poderia se referir a cerca de 80% da população, segundo Ribeiro (1998).

Tal fato, era resultado do descomprometimento do Estado em reação à educação básica e popular. Já na constituição de 1824, ocorreu a descentralização do ensino, sendo que a partir de então, o ensino primário e secundário se tornou uma responsabilidade do governo provincial e o ensino superior, ficou sobre a alçada do governo federal. Ainda durante o período imperial, na constituição de 1827, foi criada a primeira lei geral sobre ensino elementar que vigoraria até 1946. Segundo Ribeiro (1998, p. 44-45):

Esta lei era o que resultava do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), onde estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Do projeto vigorou simplesmente a ideia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto objetivos de tal grau (primeiras letras).

Podemos aferir que a educação brasileira ao longo deste período, pode ser identificada pelo seu caráter elitista e propedêutico, sendo as escassas escolas, atreladas ao Estado sem autonomia em relação à escolha dos conteúdos. Foram ainda influenciados pelas doutrinas religiosas que formaram durante os primeiros séculos de colonização, a base da educação brasileira, devido ao monopólio jesuítico em relação à educação colonial, o que não garantiu uma emancipação do pensamento e da cultura brasileira ao que se refere à herança europeia.

De acordo com Molevade (2000), em uma tentativa de combater o

analfabetismo, suprir a escassez de professores a nível primário, e melhorar a qualidade de ensino foi criada a chamada Escola Normal, que nada mais era do que um curso a nível secundário que tinha o objetivo de formar professores para atuar nas escolas primárias. Desta forma, o que se pretendia era suprir a enorme carência de profissionais da educação característica no final do século XIX e início do século XX, que impedia inclusive, da expansão do ensino.

Entretanto, sem apoio e valorização dos profissionais da educação (que recebiam salários miseráveis), as Escolas Novas não conseguiram superar a crise do sistema educacional característico do início da República, fortemente marcado pela fragmentação do ensino e de péssima qualidade. Era característico desse período ainda, o distanciamento entre os conteúdos e programas (que ainda se baseavam nos estudos clássicos) da realidade brasileira, e o proselitismo, que resultou em uma educação intelectualizada e literária para elite dominante, e uma educação informal voltada para trabalho para classe trabalhadora.

As primeiras ações em prol de uma educação universal, pública e laica no Brasil, surgiram apenas na década de 1920, entre os educadores que se apoiando nos ideais escolanovistas³, promoveram uma gama de reformas educacionais a nível estadual, como é o caso de Francisco Campos, Anísio Teixeira e Aluísio Filho.

Estes educadores que atuaram de forma marcante frente ao Estado após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, já no governo provisório estabelecido por Getúlio Vargas, foram responsáveis pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia como premissa

³ A Tendência Pedagógica Escola Nova ou Tendência Liberal Renovadora não-diretiva, surgiu no final do século XIX, como resultado das transformações geradas pela Revolução Industrial e as transformações sociais, políticas e econômicas, em que não cabe mais aquele modelo tradicional de educação. Representa o esforço de superação de uma pedagogia submetida aos valores e dogmas tradicional e religiosos, e propor uma pedagogia centrada no homem e sua realidade. Sendo assim, a substituição de uma “pedagogia da essência pela pedagogia da existência” (ARANHA, 2000).

a luta por uma educação obrigatória, universal e laica no Brasil.

Mediante a nova orientação levantada por Getúlio Vargas e com o apoio da classe média urbana, industriais e banqueiros (a nova elite brasileira), foi a partir de 1930, que tivemos uma ação que ampliou o número escolas, e assim, de vagas nos bancos escolares, e neste sentido, a classe trabalhadora passou a constar dos índices de alfabetização.

Não podemos deixar de ressaltar que, este processo não ocorreu sem conflitos e imposição de interesses. Como alerta Aranha (2000), as reformas educacionais promovidas durante a era Vargas (Reforma Francisco Campos e Reforma Gustavo Capanema – Leis Orgânicas de Ensino), indicaram para uma educação dualista e elitista, onde destinou-se uma educação voltada para o trabalho manual para a classe trabalhadora, e uma educação intelectual para as classes dominantes. Este “dualismo escolar perverso”, é de acordo com Libâneo (2012), uma marca da educação brasileira, que se fez sentir ao longo de todo o processo de constituição histórica da educação formal no Brasil.

A disputa pela educação de qualidade e para transformação da realidade, pode no campo político ser percebida no processo de construção e promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira).

Foi durante a década de 1950, que surgiram os primeiros movimentos educacionais em prol da educação popular. Paulo Freire, a partir de um referencial marxista e cristão, elaborou método de alfabetização que defendeu como premissa, a educação para a transformação da realidade vivenciada pelo educando. Assim, o mesmo comunga com Marx e Engels⁴, ao reafirmar a

⁴ Karl Marx e Engels, não produziram obra exclusivamente voltada para as preocupações educacionais, entretanto, segundo Gadotti (1999) no “Manifesto do Partido Comunista”, os mesmos defendem a escola pública e gratuita para todas as crianças, baseada na eliminação do trabalho infantil nas fábricas (considerado desolador e brutal, inconivente com a formação humana); a associação entre educação e produção material e por fim uma educação politécnica que leve a formação do homem em três aspectos: mental, físico e técnico, respeitando a idade de cada indivíduo. Tal ideia foi reafirmada por Lênin no período de instalação do socialismo na Rússia. De acordo com o mesmo a classe

inseparabilidade da educação e política.

Se influenciado pelo método de Freire, foi possível pensar em uma educação popular voltada para um novo projeto social a ser construído, este sonho de democracia e participação política foi derrubado pelo Golpe de Estado de 1964, que marcou um dos períodos mais sombrios da história política e cultural no Brasil.

Durante a Ditadura Militar, a educação brasileira sofreu uma nova guinada mediante a influência da Escola Pedagógica Tecnicista, que ofereceu uma lógica educacional, voltada para os interesses internacionais. Celebrada pelo acordo MEC/ USAID, a educação brasileira passou por diversas reformas, que pretenderam atender as necessidades de mercado de trabalho e o capital industrial, inaugurado desde meados da década de 1950 com a instalação dos parques industriais nos grandes centros brasileiros.

Tal orientação foi reafirmada segundo Bosi (1992), a partir da promulgação da Lei 5.692/71 de teor progressista. Esta lei, laborada sob a influência da cultura norte-americana, foi responsável pela burocratização do ensino, e imposição de uma cultura nacionalista e de massas. Bosi (1992), assinala que ao que se refere à educação básica, tinha como objetivo geral, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A escola se tornou, desta forma, logradouro de transmissão de um corpo doutrinário sócio-político, e por isso, defensor dos interesses do Estado opressor, identificado como elemento em progresso. Tal fato teria impactos profundos sobre a educação e cultura brasileira, o que significou uma mudança

trabalhadora além da espoliação econômica, era alvo da espoliação da educação, cultura e saber, e por isso, no decreto que estabeleceu a 26 de dez. de 1919, enquanto governante da URSS obrigava a “todos analfabetos de 8 a 50 anos de idade aprenderam a ler e escrever em sua língua vernácula”(GADOTI, 1999, p. 122).

do pensamento crítico problematizador em linguagem esquemática, abstrata incapaz de transformar a realidade social, e promover a humanização do indivíduo, perpetuando assim, os interesses da classe dominante (BOSI, 1992).

Com os movimentos sociais e de trabalhadores característicos do início da década de 1980, tornou-se observável a entrada de “novos personagens em cena” (SADER, 1988). Esses sujeitos sociais foram responsáveis por pressionar o governo e criação de diversos espaços de discussão política e luta por direitos sociais, que culminariam com redemocratização lenta e gradual a partir de 1985.

É relevante neste contexto social, as reflexões produzidas por Demerval Saviani e a publicação do livro “Escola e Democracia” (1980), que elaborou uma crítica a estrutura educacional e destacou primordialmente o papel da escola para o processo de democratização política e social.

No período de redemocratização, a influência da Psicologia Histórico-Crítica de Vigotski, Leontiev e Luria, influenciariam a produção científica sobre a educação, e escritos de importantes educadores como o já citado Demerval Saviani, e ainda, José Carlos Libâneo. Esses foram responsáveis pela proposição da Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos e Histórico-Crítica, tendências pedagógicas que se tornaram referência na construção de documentos orientadores da educação brasileira nas décadas de 1990 e início do século XXI e na formação de professores.

Junto a essas novas reflexões, na década de 1990 assistimos também a difusão do neoliberalismo, que em face de novo contexto econômico/político mundial, marcado pela globalização e abertura aos interesses das metrópoles estadunidense e europeia, se tornaram determinantes nos caminhos e percursos percorridos pela educação brasileira.

Não podendo escapar as relações globais estabelecidas pelos mecanismos de dependência e exploração econômica e política, representadas por organismo internacionais como: UNESCO; BIRD, UNICEF, BNUD e Banco Mundial que impuseram uma educação não em consonância as expectativas e

necessidade latino-americanas, mas sim, relacionadas as expectativas dos países metropolitanos.

Segundo Libâneo (2012, p.13), a crise educacional vivida no final do século XX e início do XXI, é resultado da orientação de documentos produzidos por estes organismos como os pilares da educação propostos por Jacques Delors, e o do relatório do movimento Educação para Todos, cujo marco é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Esses documentos foram a base de diversas reformas educacionais na América Latina e Brasil, que significaram a alteração dos objetivos e funções da escola no Brasil, responsável pela origem de uma escola dualista, assentada na prerrogativa de uma escola do conhecimento para o rico, e uma escola do acolhimento para o pobre.

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2012, p.17).

Tais orientações, neste aspecto, foram resultado de um alinhamento da educação no terceiro mundo, aos interesses das neoliberais das nações metropolitanas, e assim, resultado de um projeto de hegemônico que marca a atualidade.

Observamos que ao longo de todo percurso da História da Educação no Brasil, a instalação de um sistema de educação formal, esteve aparelhado aos interesses (ou falta de interesse) político e econômico. O que resultou na exclusão da grande maioria da população brasileira dos bancos escolares. O proleto e educação desconectada com a realidade, são indícios de que a educação formal, até início da República, cumpria mais a função de fortalecer

status social, do que educar para a vida, e para a realidade em que os sujeitos estavam inseridos.

Desta forma, mesmo com a modernização da educação e sua ampliação entre as classes populares no século XX, é possível observar um “ranço” colonial, que permaneceu “puindo” as estruturas educacionais no país, e consolidaram dualismo perverso, como esclarecido por Libâneo (2012).

Tais fatores, também foram determinantes para os direcionamentos no ensino de História como disciplina escolar, como veremos a seguir.

2.2 O Ensino de História no Brasil

Ao discutir o ensino de História do Brasil, no transcorrer da trajetória do ensino do 1º e 2º ano, Bittencourt afirma que:

A História do Brasil tem servido para forjar a imagem de uma nação coesa, detentora de um único passado. Nossos alunos, a partir dos primeiros anos de escola, aprendem que versão da História construída em que momento e que interesses? (BITTENCOURT, 1990, p 13.).

O surgimento da História enquanto disciplina curricular, acontece no século XIX durante a formação dos Estados Nacionais na Europa, e neste sentido, vinculadas aos interesses das classes dominantes, quanto a afirmação e a construção de um sentimento nacionalista. Assim, a construção da História ensinada na sala de aula, esteve submetida e vinculadas aos interesses de classe e a consolidação de uma identidade nacional.

Ao discutir sobre a gênese do ensino da História como disciplina curricular Toledo (2012, p. 226) adverte que:

A escrita da história se fazia no interior dos embates políticos, vivenciados pelo tempo presente, e como tal, estava permeado pelas disputas em torno de certa “leitura do passado”, com o fim de possibilitar posições hegemônicas seja no campo escolar,

seja no campo acadêmico.

No contexto do século XIX, o ensino de História encontrava-se na França comprometido em legitimar os interesses da elite, consolidando assim, um conhecimento sobre passado que vislumbrasse o projeto político/social pretendido por este grupo social. É nesse contexto que foi elaborado o modelo clássico de História linear, baseado em marcos que pretendiam dar noção de evolução humana (LE GOFF, 2015). A História tripartite (Antiga, Medieval e Moderna), é resultado de um esforço dos humanistas em construir uma narrativa, focada nas ações do homem, que se distanciava do misticismo religioso.

Neste sentido, pode ser compreendida como esforço de estudiosos e intelectuais europeus do século XVIII, em construir uma narrativa sobre evolução do homem, a partir de sua ótica, e por isso, não é neutra, mas eurocêntrica, comprometidos com os interesses expansionistas da época.

Este apoiava-se em uma visão conservadora sobre a história e a sociedade. Nesta, a história é vista como “ciência do passado”, como assinala Bloch (2001, p.54), ocupada apenas em narrar, “desordenadamente, acontecimentos cujo único elo era terem se produzido mais ou menos no mesmo momento”.

Essas ideias serviram de referencial para o ensino de História no Brasil. No Brasil, a História como disciplina curricular, tem origem nas práticas escolares do Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro, instituição que surgiu após a Independência, em 1838. Antes deste período não é conhecido qualquer registro que refira-se ao ensino de História, seja nas escolas jesuítas, ou nas aulas régias estabelecidas após a reforma pombalina.

O colégio D. Pedro II, surgiu com objetivo de estabelecer um padrão de educação secundária, assim, uma tentativa de superar os problemas e críticas sofridas por estas escolas no período referido. Entretanto, por dirigir-se a classe

dominante do país, o colégio tinha como pressuposto, reproduzir o ideal conservador e elitista, característico da sociedade colonial, herdeiros de um ranço jesuítico, ainda presente na educação brasileira, devido ao monopólio nos primeiros séculos da colonização.

De acordo, com Manoel (*on line*, p. 03), no momento da instalação do Colégio D. Pedro II, não existiam condições da implantação de um ensino com pedagogia própria, por isso, este ocorreu a partir da importação de modelos pedagógicos e metodologias estrangeiras, principalmente o método francês. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar a influência da doutrina católica e cristã, que ocorreu da retomada do método tradicionalista de orientação jesuíta.

Ainda em 1837, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundamental para estabelecimento da História como disciplina acadêmica. A ligação entre o IHGB e o Colégio D. Pedro, eram evidentes, já que estes possuíam quadro de professores que atuavam tanto em uma instituição, como na outra. Os pesquisadores do IHGB, foram determinantes no encaminhamento do ensino de História no Colégio, sendo eles os responsáveis pela criação de programas escolares, material didático e orientação de conteúdos que seriam lecionados.

Observa-se uma consonância entre o projeto do Colégio D. Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico, em consolidar uma história e identidade nacional no Brasil pós-independência. Não podemos nos esquecer, que esse processo de instauração da História como disciplina, ocorreu em um momento crítico da história nacional, a saber: o retorno de D. Pedro I a Portugal, que deixou o país nas mãos dos Regentes, que deveriam governar até maioridade do príncipe regente. Neste sentido, era necessário criar sentimento nacionalista capaz de superar os interesses regionais, e consolidar uma consciência nacional hegemônica. Portanto, Toledo (2012, p. 227) ressalta que “também no Brasil, no século XIX, a história se firmou como saber necessário para a formação da nação e cidadania, adquiriu estatuto de uma afirmação que parece não comportar

mais questionamentos”.

Estas instituições, desta forma, foram peças-chaves no projeto político arquitetado para a consolidação da independência. Vimos assim, o surgimento de uma historiografia brasileira, baseada em compêndios de história nacional, que ressaltavam momentos importantes da história brasileira, e segundo Manoel (*on line*, 2013) a invenção heróis e a fabricação de tradições, fato que significou por vezes, o falseamento dos fatos históricos

No Colégio D. Pedro II, a implantação da disciplina de História baseou-se no modelo francês, ou seja, com base na escola positivista. Assim, os conteúdos eram os referentes a História do mundo Ocidental, excluindo a História do Brasil, que era compreendida neste momento, como uma extensão da História da Europa Ocidental. Fez-se uma preferência pela História Universal em detrimento da História Nacional. A preferência pela História Clássica (e modelo tripartite), reforçava o elitismo, ao excluir da narrativa histórica construída no ensino de história, de grupos importantes para compreensão da sociedade e realidade brasileira, como os povos indígenas, trabalhadores pobres, e trabalhadores africanos escravizados. Reproduzia desta forma, a enorme desigualdade que existia no Brasil durante o Império.

Apenas em 1870 houve uma ampliação do Programa de Ensino, sendo estabelecido o ensino de História do Brasil e História Regional, além, da já existente História Universal. Em História do Brasil, eram ressaltados heróis da história nacional, e reforçados valores patrióticos. Miceli (1994, p.18) ao investigar sobre a criação dos mitos, heróis e tradições, defende que:

A escola, auxiliada pela família, é um dos principais instrumentos destinados à perpetuação do herói. É lá que datas cívicas, festejos e comemorações – sem falar das aulas – reforçam na memória das crianças a saga desses personagens especiais, fazendo a alegria dos vendedores de cartolinas, com suas fitas auriverdes, decalcomanias e adesivos.

Neste aspecto, o ensino de História cumpria o papel de fortalecer e criar tradições e mitos necessários para a construção de uma identidade nacional, necessário para a consolidação do projeto político pós-independência. A escola era lugar profícuo para a formação das novas gerações da elite, que então, seriam responsáveis por manter as transformações ocorridas no final do século XIX.

O Colégio D. Pedro II manteve o posto de instituição padrão, até 1931, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde, durante o Governo de Getúlio Vargas e a Reforma Francisco Campos, que promoveram modificações significativas no sistema educacional brasileiro.

Segundo Abud (2008, p.33):

Em 1931, quando o Ministério da Educação elaborou primeiro programa para as escolas secundárias, já com seriação unificada, a História Geral e do Brasil constituíram uma única disciplina: a História da Civilização, que era incluída nas cinco séries do curso secundário fundamental (...). Gradualmente, por meio de vários atos legais, a História do Brasil adquiriu autonomia, quando a Reforma de 1942, Gustavo Capanema restabeleceu em caráter permanente a separação entre História Geral e do Brasil (...)

A preocupação em relação à História do Brasil condizia com preocupação em estabelecer identidade nacional, presente no início do século XX. Tal fator, é reforçado com teor nacionalista e militar presentes no governo Vargas, que ganhou traços de caráter moral e cívico da disciplina. Como assevera Bittencour (1990, p.49) “a missão patriótica da escola deveria ser, desde o início, a de criar vinculação militar-povo-nação”.

Com a criação do Ministério da Educação, ocorreu um processo de centralização do programa curricular que ficou a cargo do novo Ministério, retirando a autonomia das escolas. Neste aspecto, o ensino de História passou a ter um caráter utilitarista, tendo como objetivo, o exercício da cidadania.

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), surgiu o curso a nível superior de História e Geografia, que tinha por intuito formar professores destinados à docência no ensino secundário, formando assim, uma demanda de profissionais destinados à educação básica. Com a Reforma de Gustavo Capanema (1942-1946), foi estabelecido o ensino de História do Brasil atrelada ao ensino de moral e o patriotismo.

Na década de 1950, ocorreu nova guinada quanto ao papel da História enquanto ciência do homem no tempo e espaço, e o senso problematizador e crítico decorrente de novas abordagens, fontes e métodos. Entretanto, no campo de ensino, a História mantinha caráter totalizante e conservador, focado na História Universal e modelo clássico, sem que fossem destacadas as questões regionais e específicas, desvinculando-se ensino secundário da pesquisa acadêmica.

Com o Golpe Militar de 1964, o caráter autoritário e conservador da disciplina de História foi reforçado, evidenciando papel de instrumento de transmissão de ideologia de Estado, o que significou em seu campo programático e curricular, um esvaziamento do sentido político da disciplina, até sua total extinção a partir da Lei 5.692/71.

Bosi (1992) ao discutir a educação e cultura durante da Ditadura Militar, assinala, que o Estado antes de promover acesso e valorização cultura, tinha o intuito de garantir “estabilidade” do regime (neoliberalismo) sem maiores crises. Para tanto, era necessário retirar criticidade, e estabelecer a cultura letrada que apenas pretendia reproduz as ideologias que interessassem ao Estado e a elite industrial e latifundiária.

Assim, o ensino apresentava um corpo doutrinário sócio-político distribuído nas disciplinas que apresentavam Estado em progresso. A substituição, e por fim, a total retirada dos cursos e disciplinas de História e Geografia Geral, e inserção dos Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (que abordavam os temas relacionados à

realidade vivenciada, de forma acrítica e a-histórica, de forma a não fornecer subsídios para compreensão do presente) resultaram na massificação do pensamento.

Como já assinalamos anteriormente, neste período, a educação ganhou traços tecnicistas, voltados para a formação destinada ao trabalho. Tais transformações, tiveram reflexo na formação dos professores. Na universidade, a formação em Licenciatura Curta em Estudos Sociais, podia ser caracterizada como uma formação pobre em conteúdo, sem criticidade, ou problematização em relação à realidade vivida. De acordo com DCE (2008), a formação em Estudos Sociais, era responsável por simplificar e tornar polivalente estas disciplinas, que acabaram por se tornar um importante instrumento para:

Exercer maior controle ideológico sobre o corpo docente, porque retirava o instrumental intelectual politizador e centralizava a formação numa prática pedagógica pautada na transmissão de conteúdos selecionados e sedimentados nos livros e manuais didáticos (DCE, 2008, p.7).

Na década de 1970, o ensino de História era baseado no método tradicional e ensinada de forma linear, cronológica e acrítica; as aulas eram expositivas, baseadas na reprodução e memorização dos fatos históricos e “heróis” nacionais.

Mesmo com crescimento de programas de pós-graduação e especialização, a Licenciatura em Estudos Sociais não incorporou os avanços obtidos no campo historiográfico. Tal fator, foi responsável pelo distanciamento entre ensino acadêmico e escolar principalmente ao que se refere ao caráter crítico quanto a abordagem das fontes e aproximação entre conteúdo estudado e a realidade vivida

Esta versão tradicionalista foi contestada durante a década de 1980, com a reabertura política e o papel desempenhado pela Associação Nacional de

Professores Universitários de História (ANPUH), estes foram responsáveis pela contestação do imobilismo presente no ensino de Estudos Sociais, e pelo retorno da disciplina de História nos currículos escolares.

Com a redemocratização, a disciplina de História foi reintegrada ao currículo escolar como disciplina autônoma, sendo um período fértil de discussões, produção acadêmica sobre seus métodos e objetivos educacionais. Este cenário de pesquisa e discussões foram responsáveis por eleger a disciplina de História como elemento indispensável para a formação de uma consciência política da realidade vivida.

Os manuais e livros didáticos, anteriormente pensados como portadores da verdade absoluta passaram a ser contestados, e a legitimidade de seus conteúdos, enquanto representantes de ideologias dominantes foram questionados.

Uma renovação quanto aos temas, pressupostos e abordagens ocorreriam sob a influência das novas correntes historiográficas (Nova História, Nova Esquerda Inglesa, História das Mentalidades, etc.) surgiu no Brasil ainda nos anos 1980, devido à tradução de importantes da história francesa e inglesa para português como “A formação da classe operária inglesa”, de E. P. Thompson, realizada pela prof.^a Dr. Déa Fenelón. De acordo com Dias (2011, p 07):

As mudanças ocorreram também nos meios institucionais, em fins da década de 1980, vários estados brasileiros produziram e reformularam suas diretrizes curriculares. As propostas mais polêmicas foram as dos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Estas reformaram se tornariam base para as reformas curriculares de outros estados (como o Paraná) e a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos nos anos seguintes. Estes socorreram sob a influência da pedagogia histórico-crítica, e neste contexto, o ensino de História foi intimado a promover uma “formação política que pressupunha o fortalecimento da

participação de todos os setores sociais no processo democrático” (BITTENCOURT, apud DIAS, 2011).

Com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, percebemos uma tentativa de alinhamento da educação as ambições democratizantes, e questões colocadas no final do século XX. Sob as novas orientações, surgiram um ano depois (1997) os Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual fica evidente a proposta de ensino de História Temática francesa. Dias (2011, p. 09) adverte que:

Tais documentos garantiam a participação ou a intervenção oficial do Estado nesse movimento de renovação do ensino de História que além de uma padronização ainda que mínima, na grade curricular, ofereceram critérios de unificação conceitual e metodológica para a disciplina.

Entretanto, não podemos nos esquecer das diversas críticas a forma como os PCNs se apresentaram, seja em forma de materiais didáticos ou documentos, que ao impor uma história temática, acabou por promover uma fragmentação do conteúdo. Para Dias (2011), nestes documentos era possível vislumbrar as máximas neoliberais de Jacques Delors (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser).

Em 1990, o estado do Paraná ao elaborar seu Currículo Básico para Escola Pública, se propunha a uma aproximação da realidade acadêmica (historiografia) da vivenciada na sala de aula, pautada principalmente no materialismo histórico e as novas correntes historiográficas (Nova História Cultural). Neste aspecto, este documento confrontava o esvaziamento do conteúdo curricular presente nas disciplinas de Estudos Sociais, e colocava o sujeito social como principal objeto da história. Neste ano, ainda foi elaborado a Reestruturação do Ensino de Segundo Grau do Paraná, que indicava para uma nova organização ensino. As DCE indicam que:

Também fundamentado na pedagogia histórico-crítica dos conteúdos apresentava uma proposta curricular de História que apontava a organização dos conteúdos, a partir do estudo da formação do capitalismo no mundo ocidental e a inserção do Brasil nesse quadro pela retomada da historiografia social ligada ao materialismo histórico. Apesar dos avanços das propostas naquele contexto histórico, os documentos apresentaram limitações, principalmente devido à definição de uma listagem de conteúdos que se contrapunham, em vários aspectos, à proposta apresentada nos pressupostos teóricos metodológicos. Para o primeiro Grau, o conteúdo foi dividido em dois blocos distintos: História do Brasil e História Geral. A história do Paraná e da América Latina apareciam como estudos de casa, descolados dos grandes blocos de conteúdos. Eram apresentados com pouca relevância nos conteúdos estudados. Essa forma de organização curricular demonstrava a dificuldade da proposta em romper a visão eurocêntrica da história (DCE, 2008, p. 08-09).

Esta renovação do ensino de História no Paraná, seguiu aspecto de outras reformas ocorridas no país, entretanto, podemos observar que mesmo ocorrendo tentativa de promover um ensino que levasse a problematização dos fatos e tivesse como pressupostos a análise da realidade vivida, existiam muitos problemas a serem superados, como a visão eurocêntrica sedimentada no senso comum, bem como a capacitação de professores que acostumados e formados sob Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, encontravam grandes dificuldades em fazer as novas propostas pedagógicas saírem do papel.

A partir de 2004, foi iniciado os trabalhos para a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio (DCE) no Estado do Paraná, que se tornou o documento basilar para orientação dos conteúdos, métodos e temas da História curricular na Educação Básica. Entretanto, temos que ressaltar que as séries iniciais do Ensino Fundamental foram excluídas deste documento, que por ser responsabilidade da alçada municipal, continuam se orientando pela Reestruturação do Ensino Básico (1994), ou ainda, uma tentativa de adaptação

das DCEs.

Apesar do documento ter matriz renovadora ao propor o ensino de História significativa tanto quanto a problematização dos conteúdos com vistas a uma consciência crítica, quanto a inclusão de conteúdos que davam visibilidade a sujeitos e lutas antes excluídos do ensino de História na Educação Básica, a sua aplicação no cotidiano escolar esteve longe das orientações propostas nos documentos. Na realidade, muito das práticas tradicionais se mantiveram, sejam pelas dificuldades dos professores em colocarem em prática os conteúdos e métodos propostos pelas DCEs ou pela precariedade e defasagem (espaço físico, materiais e equipamento pedagógicos) encontrados na maioria das escolas.

Em 2010, mediante a necessidade de uma renovação curricular o Ministério da Educação promoveu diversas plenárias a nível estadual e municipal, responsáveis pela produção que deveria incluir o Plano Nacional da Educação (PNE).

Em 2015, iniciou-se o debate em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Marcada pela polarização política desde as eleições de 2014 e o avanço de uma bancada conservadora, os debates do BNCC foram conturbadas e ocorreram por meio de teleconferências, e contribuições pelo próprio site da BNCC. Ao longo dos debates que visaram discutir a elaboração de um documento base comum para educação brasileira, ficou evidente a disputa pelo projeto educacional e narrativas, entre progressistas e grupos conservadores representantes principalmente da bancada religiosa.

Se na primeira versão do documento⁵, houve grandes avanços ao que se

⁵ Para primeira versão, foi criada comissão de pesquisadores de diferentes áreas e instituições que foram responsáveis por elaborar a primeira versão da BNCC, que apesar das diversas críticas ao documentos, indicava para progresso quanto o rompimento da tradição clássica e estudo de uma História Eurocêntrica. Entretanto, em uma ação duvidosa o MEC desfez a primeira comissão, e reuniu “uma nova comissão, integrada

refere a tentativa de confrontar a tradição factual, que considera o ensino escolar da História como “um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas” (CAIMI, apud RIBEIRO; PEREIRA, 2018), nas versões seguintes, houve retrocesso ao propor uma perspectiva neoliberal para o ensino de História na educação básica .

Em 2018 após intenso debate foi homologado a versão do BNCC. Os críticos a BNCC, indicam que o documento normativo que deveria definir habilidades e competências básicas, que o estudante deveria desenvolver ao longo de sua formação na educação básica, se tornou na verdade, um manual de quais conteúdos deveriam ser ensinados. Nas três versões apresentadas, houve uma forte reação de educadores e pesquisadores que viam no documento um retrocesso, no campo da compreensão da problematização da construção da identidade brasileira, a diversidade de gênero, e compreensão das temporalidades históricas. Além de uma crítica ao retorno do currículo baseado em habilidades e competências, visto como retrocesso a proposta das Diretrizes Curriculares⁶.

Os debates que envolveram a criação e implantação da BNCC, refletem os antagonismos da sociedade brasileira e uma intensa disputa política entre os projetos progressista e projeto neoliberal. Neste aspecto, principalmente na primeira versão do BNCC (2015), houve uma intensa disputa principalmente ao que se refere aos conteúdos previstos para ensino de História, que envolveu diferentes setores da sociedade brasileira e o grupo dos chamados “Escola sem

predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história”(Caimi, apud RIBEIRO; PEREIRA, 2018).

⁶ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), se manifestou no momento da publicação da 3ª versão do BNCC, defendendo que “preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta ‘volta’ das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (ANPED, apud RIBEIRO; PEREIRA, 2018).

Partido”, que passem a disputar as narrativas.

Para Pereira e Rodrigues (2018), essa disputa demonstrou um evidente contorno político e indicaram para questões que se mostraram urgentes para contexto social e político que se vivia naquele momento.

Uma foi a necessidade de que pesquisadores, professores e estudantes, bem como outros setores da sociedade, participassem dessa discussão e procurassem garantir conquistas para os currículos de história em termos do que narrar, o que selecionar e o que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito a esse caráter político das guerras de narrativas, do quanto a escolha de determinado conteúdo – como África antiga em detrimento de, por exemplo, Grécia antiga – pode acender disputas muito árduas e até pouco corteses entre jornalistas, defensores do movimento chamado Escola Sem Partido, associações, intelectuais etc (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.3).

Essa disputa resultou na elaboração de um documento que propõe um processo de ensino/ aprendizagem para o ensino de História, onde conteúdos e prática desenvolvido pelos professores e estudantes, foram cada vez mais esvaziados de seu sentido político e crítico, mesmo ao que concerne temáticas, consideradas problematizadoras, para a construção de uma identidade social. como caso da História da África e dos povos indígenas.

É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc.

Neste aspecto, passados dois anos desde sua homologação, é perceptível que no contexto escolar, educadores e pesquisadores tem se debatido com a tentativa de elaborar estratégias e práticas que contemplem ao documento normativo, e as orientações estaduais e locais em cada região.

Com o aprofundamento da crise política no Brasil, a disciplina de História e professores passaram a ser algo de perseguição e apedrejamento nas redes-sociais, e até mesmo no cotidiano escolar. O fato de trabalhar conteúdos e conceitos e fatos históricos da História Brasileira como “Ditadura Militar”, “História dos povos indígenas” ou “diversidade de gênero”, o ensino de História passou a ser visto um perigo para a formação do cidadão conservador e cristão. O que nos permite pensar que embora tenha ocorrido alguns avanços no tempo presente, é possível observar alguns retrocessos quanto a concepção da História, e seu potencial na formação da consciência política e humana.

Conclusão

Neste breve histórico sobre a História da Educação e História do Ensino de História no Brasil, é possível observar que a constituição tanto de um sistema de educação como da História como disciplina curricular, ocorreu dentro de um campo de disputas pela narrativa, sobre o passado, que envolvia diferentes atores sociais e interesses políticos.

Se em um primeiro momento a educação formal era destinada a grupo restrito de pessoas, podemos observar que mesmo com a ampliação das vagas nos bancos escolares brasileiros, não tivemos uma equidade quanto ao acesso e qualidade da educação oferecida. Embora a educação popular, tenha se tornado preocupação política após os anos 1950, essa não ocorreu dentro de um processo que democratizasse o acesso ao ensino e ao conhecimento. Mas, devidos os caminhos tortuosos traçados principalmente após o Golpe de 1964, assistimos ao desenhar da implantação de um sistema educacional, esvaziado de conteúdo e sentido político voltado para as massas, marcado pelo dualismo escolar, como sugerido por Libâneo (2012).

Quanto ao ensino de História como disciplinar curricular na educação básica, observamos que esta esteve atrelada ao projeto político e a uma determinada compreensão do papel que a narrativa histórica teria na formação

de uma identidade nacional principalmente após a Independência. O que de fato, significou por algum tempo, silenciar sujeitos, invisibilizar lutas, excluir grupos inteiros da História contada nos bancos escolares. Para além disso, a tentativa de suplantar e até mesmo extinguir a História do currículo escolar, evidencia a compreensão do potencial da disciplina na formação humana e política.

No tempo presente, podemos observar que a disciplina de História, retomou seu papel privilegiado quanto a formação política do indivíduo, que munido de pressupostos e instrumentos conceituais, possam realizar leitura da realidade agindo sobre a mesma, entretanto, entre o ideal e a realidade, os documentos e as práticas cotidianas, percebemos um grande distância, o que tem permitido pensar o campo da história lecionada como um campo ainda a ser refletido, e as práticas educacionais a serem repensadas.

Isso não significa que a o ensino de História, não esteja fora do radar das disputas políticas e ideológicas. Após 2016, e o ataque massivo a narrativa histórica construída após a Ditadura Militar, ficou evidente mais do que nunca, o campo de batalha em que se situa o currículo, e a História ensinada na Educação Básica. A quem interessa a forma como a História seja contada e ensinada nas escolas Brasileiras? Quais propósitos servem ao que se refere a formação (ou não) de uma consciência política? Como nós professores de História, devemos e podemos nos colocar para garantir que o ensino não seja descomprometido com a realidade, mas que ao mesmo tempo, cumpra com os modelos educacionais e conteúdos programáticos presentes no projetos elaborados a nível nacional e local?

Essas perguntas estão longe de ser respondidas. E na verdade suas respostas são forjadas no fazer-se cotidiano da sala de aula, mediante as dificuldades e possibilidades apresentados na realidade escolar. Neste aspecto, o grande desafio do professor no tempo presente, para além de garantir a existência e permanência da História como disciplina no currículo escolar, está a

luta por garantir que não ocorra um esvaziamento da disciplina, seja de seu conteúdo político, seja do seu teor significativo para combater o falseamento da história vivida. Esses são capítulos da História da disciplina de História que ainda estão sendo escritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. **Currículo de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária**. In: BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

BITTENCOURT, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. **Pátria, civilização e Trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIAS, Sueli de Fátima. **Construções da área do ensino de história e da formação de professores: história temática como metodologia**. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Florianópolis, 2011. CD-ROM.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Paraná**. Curitiba, 2008.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Unesp, 2015

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MANOEL, **on line**, 2013.

MICELI, P. **O mito do herói nacional**. São Paulo: Editora Contexto, 1994.

MOLEVADE, J. A. C. **Treze Lições de como Fazer-se Educador no Brasil**. Ceilândia: Ideia, 2000.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. **BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História**. In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 26, No. 107. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena: experiência e lutas dos trabalhadores na grande São Paulo**. São Paulo: Terra e Paz, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. A. da. **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1994.

TOLEDO, M. A. **História Escolar e escrita da História: por uma historiografia do ensino de História.** In: MOLIDA, A. H. Ensino de História e Educação: Olhares em Convergência. Vol. II. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

Recebido em Maio de 2021.

Aprovado em Junho de 2021.