

**REFORMAS EDUCACIONAIS E OS CURRÍCULOS NACIONAIS  
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL REPUBLICANO (1931/2009)**

*Educational changes and national curriculum to history teaching in Republican Brazil (1931/2019)*

Itamar Freitas\*

**RESUMO**

Este artigo trata de currículos nacionais produzidos no Brasil no regime republicano, entre 1931 e 2009. Aqui, anuncio as características-chave das prescrições destinadas ao ensino de história e disseminadas por quatro reformas educacionais: Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942/1951), Jarbas Passarinho (1971) e Paulo Renato Souza (1996/2001). No texto, além de informar sobre aspectos identificados como permanentes na maioria das reformas curriculares, procuro responder às seguintes questões: quais os sentidos empregados para a palavra história no espaço de fundamentação das propostas curriculares? Qual o potencial alcance das iniciativas de reformar o ensino no Brasil? Qual a estrutura curricular empregada, ou seja, como foram organizados os conteúdos históricos? Qual o grau de interferência dos profissionais que atuaram nos cursos de formação do professor de história? Neste sentido, espero contribuir com o debate sobre os rumos dos currículos contemporâneos destinados à escolarização básica dos brasileiros.

**Palavras-chave:** Brasil republicano, currículo, ensino de história, reforma educacional.

**ABSTRACT**

This article deals with national curricula produced during Brazil republican regime. Here, I announce the key characteristics of requirements aimed at teaching history to elementary and secondary levels spread across four educational reforms: Francisco Campos (1931), Capanema (1942/1951), Passarinho (1971) and Paulo Renato Souza (1996/2001). In the text, in addition to reporting on issues identified as permanent in any curricular reform, I try to answer the following questions: what are the meanings OF the word “history” within the foundation curriculum proposals? What is the potential purview of the initiatives to reform education in Brazil? What is the curricular structure used, in other words, how the historical contents were organized? What is the interference rate of professionals who have worked in the training courses of history teacher? In this way, I hope to contribute with the discussion about the directions of contemporary curriculum for basic schooling of Brazilians.

**Keywords:** Republican Brazil, curriculum, history teaching, changes educational.

**Por que estudar currículos?**

Estudamos currículos porque são “documentos de identidade”, na feliz assertiva de Tomás Tadeu da Silva (2002) – instrumentos de formação individual do que a sociedade quer ver impresso nos seus futuros membros. Currículos são também a representação daquilo que as gerações passadas nos legaram em termos de finalidades educacionais,

---

\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor do Departamento de Educação e do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: itamarfo@gmail.com

conhecimentos, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação a serem desenvolvidas em ambiente escolar.

Sobretudo em relação ao ensino de história, entendido aqui como mecanismo formador de identidade individual e de grupos e como orientador da vida prática (Cf. RÜSEN, 2001), os currículos estão sempre “sob investigação”. Suas lentas mudanças vivem “sob a vigilância” constante dos historiadores (Cf. BITTENCOURT, 2000; CAIME, 2001; MARTINS, 2002). Considerando a produção especializada sobre o tema, ainda que dela nos afastando – por tratar de currículos numa duração conjuntural –, esta é também a nossa tarefa: refletir sobre a trajetória das prescrições identitárias, elaborando problemas e hipóteses que possam refinar o nosso trabalho de crítico e produtor de currículos nesses tempos de discussão sobre os rumos do ensino médio e dos exames nacionais de escala, por exemplo.

Por essa razão, nos debruçamos sobre as características-chave das prescrições nacionais destinadas ao ensino de história na escolarização básica, estabelecidas em grandes reformas educacionais nacionais, reconhecidas pelo nome dos seus gestores máximos: Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942/1951), Jarbas Passarinho (1971) e Paulo Renato Souza (1996/2001). Quais os sentidos empregados para a palavra história no espaço de fundamentação das citadas propostas curriculares? Qual o potencial alcance das iniciativas de reformar o ensino no Brasil? Qual a estrutura curricular empregada, ou seja, como foram organizados os conteúdos históricos, considerando o tríptico: currículo linear, currículo integrado e currículo por eixos temáticos? Que tipo de interferência foi promovida pelos profissionais atuantes nos cursos de formação de professor em história?

Estas questões, enfrentadas neste texto, dão forma aos quatro tópicos que o estruturam. Ao final, além de sintetizar em algumas proposições da experiência brasileira de instituir currículos nacionais de história, comento sobre as características da maioria das reformas curriculares, quando elaboradas em ambientes democráticos.

### **A história na reforma Francisco Campos**

Já escrevemos, mais de uma vez, parafraseando Casemiro Reis Filho (1964, p. 9-12), que uma reforma educacional é uma iniciativa que nasce para legitimar antigas práticas ou para instigar uma nova prática pedagógica, sem garantias, evidentemente, de que a inovação seja apropriada de imediato por seus executores/consumidores. Essa premissa orienta a descrição dos quatro grandes acontecimentos flagrados ao longo do período republicano no sentido de configurar, em nível legal, o que a nossa corporação conhece hoje como ensino de história.

Assim, já na primeira das quatro reformas republicanas – a de Francisco Campos (Decreto n. 19.890, 18/04/1931) – constatamos o conflito entre o estabelecido ideário historicista/nacionalista – encampado por Jonathas Serrano e outros membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – e o emergente ideário iluminista/universalista – defendido por Hahnemann Guimarães e Carlos Delgado de Carvalho (Cf. VIANA, 1953, p. 45, RESNIK, 1998, p. 79, FREITAS, 2006, p. 194). Esses atores, e muitos outros, estiveram envolvidos na definição do currículo para o ensino secundário e reivindicavam,

desde a década de 20 do século passado, a fundação de uma Faculdade de Educação para “pedagogizar” os docentes do curso secundário nacional (Cf. FÁVERO, 2000, p. 133).

Como o Brasil experimentava um regime revolucionário, ou seja, Getúlio Vargas governava mediante decretos do executivo, o ministro Francisco Campos teve oportunidades e poderes que lhes permitiram optar e prescrever.

É certo que o curso superior de história não fora implantado, apesar de anunciado no bojo das Faculdades de Educação, previstas pelo ideário de Francisco Campos. No entanto, em relação aos planos de estudo para o secundário, único nível de ensino nacionalizado à época, o ministro interferiu drasticamente. Primeiro, transferiu do Colégio Pedro II para a União – Ministério da Educação e Saúde – a prerrogativa de elaborá-los. Em seguida, recuperou um princípio positivista do ministro Benjamin Constant – mais ciências naturais e menos humanidades – para o ensino secundário, além de abonar a inovadora proposta iluminista/universalista de programa para a área de história.

Não vou detalhar aqui o currículo publicizado pela Reforma Campos (Cf. VECHIA e LORENZ, 1998, FREITAS, 2006, p. 196-199). Mas considero de grande relevância apontar o tipo de organização dos conteúdos e a ideia de história predominantemente professada.

Sobre a organização, é forçoso declarar que a Reforma Campos inaugura o currículo do tipo integrado, isto é, a organização de conteúdos que não separa a experiência nacional da experiência internacional. A intenção anunciada foi o combate ao nacionalismo xenófobo e a exortação do pacifismo. Tal perspectiva coadunava-se, inclusive, com as iniciativas diplomáticas de vários países americanos no sentido de modificar os conteúdos substantivos dos livros didáticos de história e, assim, evitar uma segunda conflagração mundial (Cf. LEITE, 2010).

Outra característica importante, extraída de uma análise minuciosa da lista de conceitos e de proposições apresentados como conteúdos históricos, é a constatação de que os planos de estudo veiculavam, digamos, uma certa visão materialista acerca da experiência humana. Seu autor – o professor do Colégio Pedro II Hahnemann Guimarães –, indiciariamente, incluiu a expressão “luta de classes” de modo incomum, ou seja, distante do contexto romano e empregou a palavra “ideologia” como adjetivo, usando a locução “ideologia norte-americana”. Além das mudanças exemplares no sentido dessas palavras, o programa de 1931 incluiu a “origem do capitalismo” como lição e prescreveu discussão sobre “aspectos” econômicos ou “desenvolvimento” econômico de vários povos e épocas (Cf. FREITAS, 2006, p. 208).

Uma nova concepção de história também povoou as orientações didáticas da Reforma. Em termos empíricos, deveria o professor fazer uso dos rudimentos da pesquisa histórica entre os alunos. No que diz respeito à especulação, é clara a ideia de que a história poderia capacitar os alunos a perceber “como certa organização econômica se contrapõe a uma determinada ordem jurídica”, como “da diferenciação econômica da sociedade se forma o complexo das organizações jurídicas (família, classe, corporações profissionais, Estado, Igreja, etc.)” e, ainda, “como as transformações econômicas tornam necessárias as transformações políticas e jurídicas” (Programas..., 30 jul. 1931, apud. VECHIA e LORENZ, 1998; FREITAS, 2006).

### A história na reforma Gustavo Capanema (1942/1951)

Esse ideário materialista da reforma Francisco Campos seria modificado na década seguinte, sob orientação de Gustavo Capanema – então ministro da Educação – e no ambiente discricionário do Estado Novo.

Sabemos que no intervalo entre as duas reformas foram criados os cursos superiores de formação do professor de história no Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae (1933), na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934), na Escola de Economia e Direito e na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (1935), e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1937) (Cf. FREITAS, 2010a, p. 198-206). O poder de ditar os conteúdos, entretanto, continuou nas mãos de sujeitos individuais pessoais como Jonathas Serrano de um lado e Delgado de Carvalho do outro.

Jonathas Serrano foi o vitorioso nesse momento. Nos anos que se seguiram à reforma Campos, ele amealhou ainda mais prestígio como historiador do IHGB, professor de história do Colégio Pedro II, avaliador de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD (1938) e bem sucedido produtor de livros didáticos de história da civilização. Assim, convocado por Capanema, ajudou a construir a reforma que recuperou o caráter humanista do secundário, modelo dominante ao longo do século XIX. É também muito provável que tenha influído na reconquista do Colégio Pedro II da autonomia para prescrever os próprios planos de estudos a partir de 1951 (Cf. Portarias ministeriais n. 614, de 10/05/1951; n. 966, de 2/10/1951; e n. 1.045, de 14/12/1951, apud. HOLLANDA, 1957, p. 42).

Para além das hipóteses, sabemos que os programas de história, expedidos entre 1942 e 1951 – no âmbito da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9/4/1942) – são mesmo de sua autoria. E a primeira marca importante de Serrano é a separação entre a história do Brasil e a história Geral – opção coerente com o espírito nacionalista e anti-radical da época (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 51).

A segunda mudança significativa é a passagem do tipo integrado de currículo para o tipo justaposto. Detalhando melhor, ao invés de organizar os conteúdos substantivos sob a rubrica de história geral para todas as séries – ensino de toda a história (1ª série), antiga, descobrimento/independência da América e Brasil (2ª), pré-história brasileira e americana (3ª), economia, política e cultura, dos descobrimentos às independências da americana e brasileira (4ª) e economia, política e cultura, de D. João VI/Napoleão aos acontecimentos da segunda década do século XX (5ª), como prescrito pela Reforma Campos –, a reforma Capanema instituiu: história geral – antiga e medieval (1ª série) –, história geral – moderna e contemporânea (2ª) –, história do Brasil – descobrimento/independência (3ª), e história do Brasil – primeiro reinado/Estado Novo (4ª).

A terceira característica destacada diz respeito aos sentidos e às funções da história. Para Serrano, a história era a ciência das causas múltiplas e das consequências de grande impacto coletivo, edificada sobre a crítica imparcial e objetiva e configurada em narração (Cf. FREITAS, 2006, p. 290). Nos planos da reforma Capanema, reproduzidos em seus livros didáticos, Serrano defende que o “estudo” história geral visa “despertar a curiosidade do aluno em relação ao passado humano e aos grandes vultos que se têm

distinguido” (SERRANO, s.d, apud. HOLLANDA, 1957, p. 52). Em relação ao estudo da história do Brasil, a função destacada prescreve a “formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional” (SERRANO, 1945, apud. HOLLANDA, 1957, p. 53).

Após a administração Capanema e antes da ditadura militar instaurada em 1964, várias iniciativas de repensar os conteúdos disciplinares da educação básica, inclusa a história, foram empreendidas. Em termos nacionais, entretanto, não chegaram a constituir leis. Merece destaque, neste sentido, a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar – CILEME, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP que, sob o Comando de Anísio Teixeira e a operacionalização de Gustavo Lessa – reuniu programas de estudo da educação básica de países como os Estados Unidos e a França, visando o estudo comparado e posterior modificação dos programas Brasileiros (Cf. FILGUEIRAS, 2011, p. 98-100). Como desdobramento dessas iniciativas de comparação, provavelmente, foram publicados os documentos bibliográficos em defesa dos Estudos Sociais por Delgado de Carvalho (1957) e João Roberto Moreira (1955) (Cf. FREITAS, 2010b) e a crítica aos programas de ensino produzida por Guy de Hollanda (1957). As mudanças significativas na legislação de Capanema, entretanto, somente ocorreriam na década seguinte, no âmbito da ditadura militar pós 1964.

### A história na reforma Jarbas Passarinho

Até aqui, tratamos apenas de ensino secundário e por uma simples razão: o Estado, em sua instância executiva federal, não legislava sobre o ensino primário<sup>1</sup>, que somente tornou-se obrigatório a partir de 1967 (Cf. FONTOURA, 1968, p. 144). Com isso quero afirmar que a pluralidade imperava nos modos de construir currículos no Brasil, seja em termos de quantidade de anos e de organização curricular, seja em termos de conteúdos substantivos de história, inclusive (Cf. CORREIA FILHO, 1953, p. 1-34; FREITAS, 2010a, p. 132-136).

A partir da do governo militar – sobretudo a Lei 5.692/71 –, essa situação se modifica e os atores são outros. O primário foi somado ao ginásio, constituindo o ensino de 1º grau de oito anos. Os elaboradores de currículos, por sua vez, migraram das comissões de notáveis para o Conselho Federal de Educação, um instrumento estatal permanente de doutrinação e prescrição de currículos para ensino de 1º, 2º e 3º graus (Cf. MARTINS, 2002, p. 54-73).

A mais rumorosa modificação curricular impressa para a escolarização básica, já sob a esfera do Conselho, na década de 1970, foi a instituição dos Estudos Sociais como matéria do “núcleo comum”. Há muito sabemos que os Estudos Sociais – conteúdos, disciplina ou matéria – não foram inventados pelo regime militar (Cf. CARVALHO,

<sup>1</sup> Antes da LDB, foi expedida a Lei Orgânica do Ensino Primário. O dispositivo, entretanto, não listava conteúdos substantivos. Apenas prescrevia a presença das “disciplinas” e/ou “grupo de disciplinas”: “Geografia e História do Brasil” para o “curso primário elementar”, de quatro anos; “Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América” para o “curso primário complementar, de um ano; e “Geografia e história do Brasil” para o “curso primário supletivo, de dois anos e destinados a adolescentes e adultos. (Cf. BRASIL, 1946, artigos 7, 8 e 9).

1957; NADAI, 1988), mas o senso comum do professorado, seja do ensino básico, seja do ensino superior, ainda conserva esse equívoco. A fusão de disciplinas numa área ou matéria é uma experiência importada dos EUA e lá instituída de forma generalizada a partir de 1916 (Cf. Cf. JOHNSON, 1932, p. 117; BINING e BINING, 1952, p. 3; NOVIC, 1998; FREITAS, 2011). A medida teve grandes adeptos ilustres no Brasil, entre os quais Delgado de Carvalho (1957), Guy de Hollanda (1957) e João Roberto Moreira (1960).

Apesar da instituição dos Estudos Sociais, o status da história no ensino de segundo grau parece não ter sofrido modificações. O CFE manteve a autonomia dos estabelecimentos no que diz respeito à produção dos planos. Também sugeriu a fusão de história do Brasil com a história da civilização universal – retomada da Reforma Campos? –, a ênfase no estudo da história da América e do pan-americanismo, da Ásia e da África. Nada referiu, todavia, sobre o ensino das histórias antiga e medieval (Cf. GASMAN e FONSECA, 1971, p. 58-62). Sobre o sentido e usos da história, informa o CFE que a mesma visava “proporcionar ao educando elementos de compreensão e avaliação da grande experiência que tem a evolução da humanidade” (*Documenta*, n. 8, apud. Cf. GASMAN e FONSECA, 1971, p. 58-62).

No primeiro grau, a história tornou-se “conteúdo” da “matéria” Estudos Sociais (CFE, Resolução n. 8, de 6 dez. 1071). Sua função, segundo Valnir Chagas – conselheiro do CFE e autor do Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus e da Lei n. 5.692/71 – seria focar

o desenrolar... [da] experiência [humana] através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo estudo do meio, estará no aqui e no agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento [...] O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, se de um lado devem levar à compreensão entre os indivíduos e as nações, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em sua circunstância (CHAGAS, 1993, p. 403, apud. NASCIMENTO, 2012, p. 95. Grifos do autor).

No entanto, como o Conselho só prescrevia as matérias e os conteúdos de cada matéria, ou seja, as disciplinas, os conteúdos conceituais das disciplinas – os conteúdos factuais, por exemplo, da história – ficavam na alçada de cada estado ou de cada instituição, responsável pelas pequenas reformas (Cf. LOURENÇO, 2007; SANTOS, 2011). Com isso não queremos afirmar que o regime desinteressou-se pela tarefa, uma vez que as estratégias de controle eram e são bastante variadas, apresentando-se sob as mais diferentes formas, entre as quais o recrutamento de profissionais legitimados pelas áreas de conhecimento para a implantação das referidas diretrizes (Cf. MARTINS, 2002, p. 160-179).

Por esse tempo, os cursos de licenciatura em história se distribuía por quase todos os estados. Separada do curso de geografia (1957) e agora sob o crivo da recém-criada Associação Nacional de Historiadores Universitários - ANPUH (1961), contudo, a corporação de historiadores não interferiu na prescrição de conteúdos substantivos para o ensino de história em nível nacional. O debate sobre currículos da escola básica era antigo – anterior mesmo à criação dos cursos de licenciatura e de pós-graduação em

história – e circunscrito à esfera dos pedagogos ou dos bacharéis em Direito – sobretudo dos que atuavam na formação de políticas públicas desde os anos 1920. Alguns autores, inclusive, constataram continuidade de ideias de finalidade e organização curricular nos períodos pré e pós Lei 5692/1971, no que diz respeito aos Estudos Sociais (Cf. SANTOS, 2011; NASCIMENTO, 2012).

As grandes discussões no ensino superior, ou seja, a introdução da Anpuh e dos quadros dirigentes dos cursos superiores de história no debate sobre os estudos sociais – somente ganha vulto quando o CEF autorizou a implantação de cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, isto é, quando interferiu na formação superior do professorado (Cf. MARTINS, 2002, p. 102-103).

### **A história na reforma Paulo Renado de Souza**

Nos anos 1990, já não havia ditadura militar, mas a prerrogativa estatal de estabelecer conteúdos mínimos para a escolarização básica estava mantida, desde a Constituição de 1988 (Cf. GATTI JR, 2007). Durante a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB e do Partido da Frente Liberal – PFL, no entanto, esse poder do “novo” Estado foi, de certa forma, obscurecido na literatura e na memória docente com a disseminação da tese de que as recentes reformas curriculares empreendidas resultavam, somente, de adequações do sistema educacional brasileiro às novas diretrizes dos organismos internacionais, a exemplo da UNESCO. Vivia o país sob intenso debate em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colhendo, dessa forma, todos frutos e custos do processo de redemocratização.

No que diz respeito ao currículo de história, as mudanças operadas na gestão de Paulo Renato se estenderam por vários anos e a mais conhecida delas foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, eles mesmos produzidos por diferentes equipes e em diferentes momentos: séries iniciais – 1997, séries finais do ensino fundamental – 1998, ensino médio – 2000, educação de jovens e adultos – 1996/2002.

Nessa oportunidade, a principal corporação dos professores universitários – Anpuh – já recebia como sócios os professores do ensino básico. Também havia significativo número de pesquisadores com formação híbrida – graduação em história e pós-graduação em educação e vice-versa – que dedicava a maior parte do seu tempo à pesquisa sobre o ensino de história. Muitos desses profissionais participaram da construção dos novos currículos estaduais após o fim da ditadura militar (Cf. NEVES, 1998; OLIVEIRA et al, 1998).

Tais circunstâncias ajudam a explicar porque a elaboração e a circulação dos PCNs se deu em ambiente de constante conflito, mas denunciam também a relativa indiferença da corporação nacional dos historiadores em relação ao debate sobre os usos da história na formação escolar dos brasileiros (Cf. OLIVEIRA, 2003). Esse afastamento resultou na construção de finalidades, noções de aprendizagem, seleção e organização de conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação nem sempre coerentes, uma vez que mesclavam proposições da história acadêmica, da pedagogia cognitiva, da teoria crítica do currículo e dos saberes fazeres, colhidos em experiências curriculares anteriores ao regime militar.

A respeito do status da história – se disciplina ou matéria – a posição dos documentos produzidos na gestão Paulo Renato – dadas as circunstâncias anunciadas – é bem variada. É certo que os estudos sociais, nos PCNs, foram extintos como matéria, dando lugar à disciplina história nas séries iniciais e finais. No ensino médio, entretanto, o princípio de integração foi empregado para justificar o trabalho por áreas – a história como área das “Ciências humanas e suas tecnologias”. O mesmo ocorreu com a “Proposta curricular” – e não PCN – para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, onde a história é “conteúdo” da “área” “estudos da Sociedade e Natureza” – “primeiro segmento” – 1ª a 4ª série. No segundo segmento – 5ª a 8ª série –, a proposta refere-se a “conteúdos” de história e “disciplina”.

A ideia de história também varia. Nos PCNs de 1996 e 1997 é forte o alinhamento aos novos problemas, objetos e abordagens anunciados na década de 1970 na França e difundidos fortemente no Brasil duas décadas depois, como também a tentativa de manter a ênfase na experiência coletiva, herdada do marxismo anterior, inclusive, aos anos 1980 no Brasil. Assim, a despeito de demonstrar as singularidades entre “saber histórico” e “saber histórico escolar” – no fundo, percebemos aí os influxos da categoria “cultura escolar” – a seleção de conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – é permeada por proposições marxistas (sujeito histórico), proposições debitárias da micro-história italiana (escalas), como também da primeira, segunda e terceira gerações da escola dos *Annales* – respectivamente, a noção ampliada de fonte e interdisciplinaridade, os novos tempos ritmos e durações, e a história do cotidiano.

Nas prescrições para o ensino médio, há tentativas de conciliar “a micro e a macro-história”, as “singularidades” e as “generalizações”, valorizando, talvez, a o estruturalismo marxista, tão criticado nos PCNs de 1996/1997. A “história das mentalidades”, também é reivindicada no documento. Por fim, nas prescrições da EJA, há resquícios da história como especulação positiva fundada no progresso tecnológico, combate às filosofias especulativas da história, com base na crítica ao eurocentrismo efetuada pelo marxista Jean Chesneux.

No que se refere ao o tipo de organização dos conteúdos, a variação interna é menor, mas demonstra grande mudança em relação às demais reformas. Para os quatro ciclos que enfeixam as séries iniciais e finais, os PCNs adotaram a organização dos conteúdos históricos por “eixos temáticos”: “História local e do cotidiano”, “História das migrações populacionais”, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”. No ensino médio os eixos temáticos foram substituídos por “competências e habilidades” – “representação e comunicação”, “investigação e compreensão” e “contextualização sócio-cultural”. Na EJA, enfim, os conceitos, habilidades e valores potencialmente extraídos do conhecimento histórico foram diluídos nos “blocos de conteúdo” do primeiro segmento e nos “eixos temáticos” do segundo segmento: “Relações sociais e trabalho: migrações e identidades” e “Relações de poder, conflitos sociais e cidadania”.

## A história nas prescrições nacionais dos últimos dez anos

Nos últimos dez anos, ou seja, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, coadjuvado pelo Partido Republicano e, recentemente, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro, as prescrições para o ensino de história não foram alvo de mudanças tão significativas quanto nas quatro reformas ocorridas ao longo do período republicano. Por esta razão, Cristóvão Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad não recebem, nos limites do objeto aqui discutido, um espaço destacado neste texto. No entanto, devo referir dois acontecimentos que tem movimentado o cotidiano de alguns gestores, professores e de grande parte dos alunos da escolarização básica brasileira.

O primeiro acontecimento constitui-se na instituição das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008. Criadas no ambiente da educação pela tolerância – ou no movimento internacionalista da década de 1990 em favor dos direitos humanos (Cf. SUAREZ e RAMIREZ, 2004) –, Ambas prescrevem a inclusão da experiência de atores, até então, representados como pertencente ao passado distante e, na maioria dos casos, abordados como vítimas. Segundo tais dispositivos, deve a disciplina escolar história incorporar “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Lei n. 10.639/2003). A referida lei foi modificada cinco anos mais tarde para incluir “a luta [...] dos povos indígenas no Brasil, a cultura [...] indígena brasileira”, além da sua contribuição “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Lei n. 11.645/2008).<sup>2</sup>

A segunda iniciativa, com a qual encerramos o momento analítico deste artigo, não foi produzida, necessariamente, com a finalidade de introduzir este ou aquele conteúdo nos currículos de história. No entanto, dadas as circunstâncias nas quais é implementada – a grande disparidade entre oferta de vagas para o ensino superior público e a demanda de interessados em cursá-lo, como também a inércia das secretarias estaduais e municipais no sentido de produzirem e difundirem propostas curriculares para uso das suas respectivas redes de escolarização básica –, o Exame Nacional do Ensino Médio apresenta-se como a mais jovem iniciativa estatal de formatação dos currículos de história no Brasil.

Isso ocorre porque a “Matriz de Referência” e os “Objetos de Conhecimento” das “Ciências Humanas e suas Tecnologias” efetivamente prescrevem conteúdos, ou seja, conhecimentos conceituais substantivos e habilidades.

---

<sup>2</sup> Outra prescrição de caráter nacional que interfere na construção dos currículos é o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2006). O Plano, posto em prática por 18 ministérios, atua no sentido de representar mais fielmente a diversidade sexual brasileira, mediante a inserção de estratégias de combate à homofobia, inclusive com a inserção da “temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais” nos livros didáticos (Cf. BRASIL, 2006). Contudo, além de não se tratar de uma lei, o Plano não faz referências diretas ao ensino de história, razão pela qual não foi abordada de forma detalhada neste texto, junto às experiências indígenas, africana e afro-brasileira.

## Ciências Humanas e suas Tecnologias

### Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

### Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

- Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.
- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

### Características e transformações das estruturas produtivas

- Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas conseqüências econômicas, políticas e sociais.
- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade (BRASIL, *Matriz...*, 2009).<sup>3</sup>

Nesse documento, que fundamenta a elaboração das expectativas e aprendizagem – ou dos itens de avaliação das provas do ENEM – a história ocupa, aproximadamente, 2/3 do total dos objetos identificados como pertencentes às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Apesar de ser apenas “matriz”, é fácil observar que se trata de uma orientação curricular, estruturada no secular exame das vivências cultural, política, social e econômica. Além disso, a ordem dos “objetos” explicita uma tentativa de integração – não muito bem sucedida – das experiências nacional e estrangeira.

### Conclusões

Sintetizando o exposto e estendendo pontes sobre o tempo presente – isto é, comentando as ações empreendidas para o setor nos últimos dez anos –, podemos afirmar, em primeiro lugar, que diferentes lugares sociais demarcaram a produção das reformas curriculares sofridas pela história destinada à escolarização básica. As reformas Campos, Capanema e Passarinho foram desenvolvidas em ambiente discricionário, enquanto a reforma Souza enfrentou os “percalços” da elaboração de currículos em regime democrático. Esse itinerário do formato da sociedade política e das suas relações com a sociedade civil também permitem concluir que as reformas migraram de um modelo centralizado para uma descentralização, estrategicamente não anunciada pela última gestão do ministério da educação.

Essas mudanças marcaram também, de certa forma, os níveis de apropriação – ou as possibilidades de cumprimento – das referidas iniciativas. Se observarmos o grau de assentimento dos documentos prescritores de conteúdos históricos na literatura didática, poderemos concluir que experimentamos a adoção integral dos planos das reformas Campos e Capanema, a adoção parcial dos estudos sociais do regime militar, e a progressiva e deliberada recusa dos parâmetros produzidos na administração Paulo Renato, resultando na recuperação – nos planos estaduais – dos tipos integrado e justaposto em uso no período 1931/1971.

---

<sup>3</sup> Ao todo, cinco tópicos reúnem os “objetos de conhecimentos”. Aqui, reproduzi os três primeiros que mais revelam suas pertenças à área de história.

Considerando os atores envolvidos no trabalho de prescrever conteúdos históricos, é também fácil constatar que as disputas entre historicistas e, digamos, cientificistas dominaram as duas primeiras reformas. Na terceira, desconhecemos os debates internos, já que o ambiente discricionário tentava afastar o contraditório da formação de políticas públicas. Na quarta, as perspectivas estruturalistas e culturalistas em disputa no mundo acadêmico foram carreadas para os PCNs. Todavia, observando o debate em torno das propostas e o que dele resulta em forma de planos, coprendemos melhor que o grau de assentimento – representatividade demográfica etc. – de uma proposta curricular é inversamente proporcional à coerência interna dessas mesmas propostas.

Esse movimento também lança luz sobre os graus de interesse e de intervenção das instituições que reúnem profissionais de história. Nas duas primeiras reformas, os historiadores do IHGB e, depois, Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB, atuaram diretamente, embora de maneira individual. Nas duas últimas, já organizados na ANPUH, historiadores desperdiçaram as oportunidades de discutir “o direito ao passado” dos brasileiros, especificamente no que diz respeito aos conteúdos substantivos. Reforça esta tese o fato de as contribuições marxistas, annalistas e da micro-história italiana terem migrado para a última reforma, sobretudo, com a função de legitimá-la entre os historiadores e não por interesse da corporação em pautar a experiência a ser debatida na escolarização básica com o nome de ensino de história. As atuais propostas estaduais, elaboradas sob o estímulo da administração Haddad, predominantemente, conservam os referenciais teóricos inclusos nos PCNs. No entanto, o apelo explícito às “novas tendências historiográficas”, seja na introdução dos documentos, seja nas justificativas de eleição das expectativas da aprendizagem, perdeu vigor (Cf. OLIVEIRA e FREITAS, 2012).

Outra constatação importante diz respeito ao objeto das reformas nacionais. Inicialmente, a União preocupou-se com o ensino secundário, conhecido formador das elites dirigentes do Estado e da economia nacional. Dos anos 1970 em diante e, mais ainda, com o início da universalização do ensino fundamental, a preocupação voltou-se para as séries ou anos iniciais da escolarização básica. No entanto, a instituição de currículos mínimos e, em seguida, a disseminação de parâmetros demonstram que o Estado, em termos de planos de estudos – entre o regime militar e as propostas do nosso tempo – delega aos entes federados e às instituições educacionais o trabalho de detalhar os conteúdos substantivos da história, com duas singularidades: no regime militar o controle se explicitava nas finalidades; nos tempos do PSDB/PFL, o controle se manifestava na introdução das competências básicas e dos conteúdos transversais.

Essa variedade de níveis de intervenção, todavia, não impede a constatação de que a organização dos conteúdos substantivos em história experimentou os tipos integrado, justaposto, integrado novamente e, por fim, currículo por eixos temáticos.<sup>4</sup> Hoje, na

---

<sup>4</sup> História integrada é a forma de organização curricular onde os conteúdos conceituais relativos às experiências nacional e estrangeira – americana, asiática e africana, por exemplo – são narrados de forma a construir uma só história. Grande indicio de aplicação da proposta é a ausência de rubricas como história do Brasil e história geral. Na história justaposta, os conteúdos conceituais relativos às experiências nacional e estrangeira são dispostos em camadas, a exemplo de: história antiga e medieval, história do Brasil colonial, história moderna e contemporânea, história do Brasil império e república. Na história temática, por fim, a organização fundamenta-se em um conceito mais abrangente ou em questão(ões) que tem conceito(s) histórico(s) como núcleo. Esses conceito(s)-chave, por sua vez, agrupa(m) outros conceitos menos abrangentes. Quando a unidade ou o plano/programa de curso é estruturado em mais de um conceito ou questão e, necessariamente, exclui a diacronia como fio condutor dos anos/séries/ciclos – característica da história temática –, a proposta curricular pode ser classificada como história por eixos temáticos.

ausência de uma definição explícita sobre papel dos PCNs como instrumentos de orientação das propostas dos entes federados, cada estado produz o seu documento, recuperando, predominantemente, a proposta integrada inaugurada pela reforma Francisco Campos.

Também como desdobramento dessa variedade de níveis de intervenção, vivenciamos um problema de grande gravidade. À medida que o Estado estende seu controle sobre os anos iniciais e finais da escolarização básica, crescem os obstáculos à constituição de um plano sistêmico de organização dos conteúdos históricos – e, acrescente-se, às possibilidades de progressão didática entre os 7 e os 18 anos, aproximadamente.

Da mesma forma, à medida que os recentes governos tentam quitar algumas dívidas centenárias com grandes parcelas da sociedade – sem a devida contrapartida de grande parte dos operadores do estado (políticos comprometidos com o setor privado, professores das universidades federais, entre outros) – e, concomitantemente, tentam responder às pressões de organismos internacionais, ampliam-se as possibilidades de exames nacionais de escala.

Com essas considerações quero afirmar que a ausência de currículos de história sistêmicos – para toda a educação básica – abre espaço para um currículo sistêmico, esse sim, “imposto” em ambiente “democrático” – por mais paradoxal que possa parecer a locução. É provável que os planos de estudos de história no Brasil, em poucos anos, sejam estruturados a partir da matriz de referência do ENEM. Isso não seria um grande problema político e teórico se as matrizes dos exames de escala representassem – como explícito nas próprias orientações do INEP –, as tendências estaduais. Como os estados demoram a constituir as suas propostas e quando o fazem são postos em questão pela pesquisa de ponta na área – que subsidiam o Estado – as matrizes dos exames nacionais vão ficando defasadas ou demasiadamente sofisticadas, dependendo do ângulo sobre o qual queiramos observar.

Como vemos, pensar os currículos de história hoje – sobretudo no interior dos departamentos de história – é uma questão teórica e política muito importante e que não deve ficar relegada a um tópico de discussão de uma disciplina “didática,” ministrada nos últimos períodos da licenciatura. Pensar currículos de história, sem nenhum exagero, é cultivar a manutenção da própria profissão que se quer ver reconhecida legalmente.

### Referências

ATAS da comissão responsável pela elaboração dos programas do curso secundário da reforma Gustavo Capanema. FGV/CPDOC – GCg 1934.07.30 rolo 22, fotogramas 812-855 e 335-439.

BINING, Arthur, BINING, David. *Teaching the Social Studies in secondary schools*. New York: McGraw-Hill, 1952.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editora Associados, 2000. p. 127-161.

BRASIL. Governo Provisório. Decreto n. 19.890, de 18 de Abril de 1931 (Organização do Ensino Secundário). Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>>. Consultado em 07 nov. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário). Disponível em: <[www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br)>. Consultado em: 07 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário). Disponível em: <[www.soleis.adv.br](http://www.soleis.adv.br)>. Consultado em: 07 nov. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEM, 2000.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensin fundamental – 5ª a 8ª série – Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 1.

\_\_\_\_\_. História. In: *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensin fundamental – 5ª a 8ª série – Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília: Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <[http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilem/plano\\_lgbt](http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/brasilem/plano_lgbt)>.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, s.d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13318&Itemid=310](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310)>. Consultado em 13 nov. 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Políticas educacionais oficiais e currículos de História. In: *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980/1998)*. Passo Fundo: Editora da Universidade da UPF, 2001. p. 81-83.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Introdução metodológica aos estudos sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Conped, MEC/INER, 2000.

FILGUEIRAS, Juliana. *Os processos de avaliação do livro didático no Brasil (1938-1984)*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913/1935)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

\_\_\_\_\_. Contribuições para o estabelecimento de alguns marcos institucionais sobre o

ensino superior de História no Brasil: uma crônica das origens (1908/1946). In: *Histórias do ensino de história do Brasil*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010a. p. 198-206.

\_\_\_\_\_. *O americanismo de progressivista de João Roberto Moreira e o ensino de História para a “moderna” escola primária brasileira (1960)*. Belo Horizonte, 24 nov. 2010b. <http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/o-americanismo-progressivista-de-joao.html>. Consultado em 3 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *História para crianças nos currículos de Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (2002/2010)*. São Cristóvão: s.n. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com.br/2011/04/alfabetizacao-historica-nos-curriculos.html>>. Consultado em 15 abr. 2011.

GASMAN, Lydinéa, FONSECA, James Braga Vieira da. *Guia metodológico para Cadernos do MEC: História*. Rio de Janeiro: [1971].

GATTI JR., Décio. Estado, currículo e livro didático de história no Brasil (1988/2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de, STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: Editora da UFRN, 2007. p. 19-35.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931/1956*. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957.

JOHNSON, Henry. *Report of the Commission on the Social Studies: an introduction to the History of the Social Sciences in schools*. New York: Charles Scribner’s Sons, 1932.

LEITE, Jussara Luzia. Professores e políticos em nome da paz: interesses internacionais por uma história ensinada. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 22, p. 103-113, jan./ jun. 2010.

LOURENÇO, Elaine. Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. *Anais...*São Leopoldo: Unisinos, 2007.

MARTINS, Maria do Carmo. Disciplina e Matéria: a versão oficial. In: *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. p. 108-116.

MASAGÃO, Vera Maria (org.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental – proposta curricular/1º segmento*. 3ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

MIMESSE, Eliane. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970 e a formação acadêmica do professor. *Educere et Educare*, Cascavel, n. 4, v. 2, p. 193-204, jul./dez. 2007.

MOREIRA, João Roberto. *Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) / Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), 1960.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. *Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987)*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH*. São Paulo, n. 12, p. 3-4, mar./jun. 1998.
- NOVICK, Peter. *The noble dream: the “objectivity question” and the american historical profession*. Cambridge: Cambridge University, 1998.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Matrizes teóricas francesas e cópias brasileiras no ensino de História. In: *O direito ao passado: uma discussão necessária ao profissional de História*. Recife, 2003. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco. p. 131-166.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. NEVES, Joana; FERNANDES, Manoel;
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de, FREITAS, Itamar. Currículos de história e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007/2012). *História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2012. Disponível em: <<http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/11>>.
- SILVEIRA, Maria Godoy. *Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000. NEVES, Joana. *Boletim da ANPUH*. São Paulo, n. 12, p. 3-4, mar./jun. 1998.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *Índice básico da legislação do ensino paulista*. Marília: Unesp; Campinas: Unicamp, 1998.
- RESNIK, Luis. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff. *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 67-89.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência da história*. Brasília: Editora da UnB, 2001, p. 53-93.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A história e os estudos sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SUAREZ, David; RAMIREZ, Francisco. *Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education*. Center on Democracy, Development, and the Rule of Law/Stanford Institute for International Studies. 2004. Disponível em: <<http://cddrl.stanford.edu>>. Capturado em 3 nov. 2012.
- VECHIA, Ariclê, LORENZ, Karl Michael (org.). *Programas de ensino da escola secundária brasileira – 1850/1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.
- VIANA, Hélio e VIANA, Eremildo Luis. O ensino de história do Brasil no curso secundário. In: REIS, César Ferreira, VIANA, Eremildo Luis, VIANA, Hélio, e CORRÊA FILHO, Virgílio. *O ensino da história no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p. 35-58.

*Recebido em setembro de 2012  
Aprovado em novembro de 2012*