



ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERCURSOS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS

History education in Brazil: developments, approaches, and methodologies

La enseñanza de la historia em Brasil: caminos, enfoques y metodologías

Vasni de Almeida¹
Mara Cristina da Silva Oliveira²

Resumo: O artigo analisa os modos de ensinar História no Brasil desde a organização da disciplina no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Nele, observa-se que o ensino de História em sala de aula, em vários períodos do Império e da República, não se deu sem as influências e interesses externos ao fazer docente. Da mesma forma, indica que o campo de ensino histórico brasileiro sofreu os impactos da forma tradicional de se produzir materiais didáticos. O estudo está fundamentado na compreensão de Bittencourt (2018), acerca dos conceitos de humanidades clássicas, modernas e científicas aplicados ao saber histórico; no entendimento da força da tradição nos manuais didáticos (Fernandes, 2018) e na ideia de atribuição de sentido à História, de Cainelli (2019).

.Palavras-chave: Ensino de História. Materiais didáticos. Fontes históricas.

Abstract: This article analyzes the ways in which history has been taught in Brazil since the subject was first organized at Colégio Pedro II in Rio de Janeiro in 1838. It observes that the teaching of history in the classroom, during various periods of the Empire and the Republic, was not free from influences and interests outside the teaching profession. Similarly, it indicates that the Brazilian historical education field was impacted by the traditional methods of producing teaching materials. The study is grounded in Bittencourt's (2018) comprehension of the concepts of classical, modern, and scientific humanities as applied to historical knowledge; in the understanding of the power of tradition in textbooks (Fernandes, 2018); and Cainelli's (2019) idea of attributing meaning to history.

Keywords: History education. Teaching materials. Historical sources.

¹ Docente do Curso de Licenciatura Plena em História e do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, PPGHispan, da Universidade Federal do Tocantins, UFT. E-mail: vasnialmeida@mail.uft.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8489955625630790>; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0798-9010>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, PPGHispan, da Universidade Federal do Tocantins, UFT, sob a orientação do Prof. Dr. Vasni de Almeida. E-mail: MaraCristinaSilvaOliveira@uft.edu.br; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7495034067898501>; Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-5246-7562>.

Resumen: El artículo analiza las formas de enseñar Historia en Brasil desde la organización de la asignatura en el Colegio Pedro II, en Río de Janeiro, en 1838. En él, se observa que la enseñanza de la Historia en el aula, en varios períodos del Imperio y de la República, no se dio sin las influencias e intereses externos a la labor docente. De la misma manera, indica que el campo de la enseñanza histórica brasileña sufrió los impactos de la forma tradicional de producir materiales didácticos. El estudio está fundamentado en la comprensión de Bittencourt (2018), acerca de los conceptos de humanidades clásicas, modernas y científicas aplicados al saber histórico; en el entendimiento de la fuerza de la tradición en los manuales didácticos (Fernandes, 2018) y en la idea de atribución de sentido a la Historia, de Cainelli (2019).

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Materiales didácticos. Fuentes históricas.

Introdução

O artigo expressa observações sobre metodologias e didáticas próprias do campo do Ensino de História, cuja ideia central é apresentar como os modos de ensinar História em sala de aula não se fazem sem as influências e interesses externos ao fazer docente. Fundamenta-se na compreensão de Bittencourt (2018) acerca dos conceitos de humanidades clássicas, modernas e científicas aplicados ao saber histórico; no entendimento da força da tradição nos manuais didáticos (Fernandes, 2018) e na ideia de atribuição de sentido à História, de Cainelli (2019). Para o desenvolvimento do tema, dividimos o texto em três partes. Na primeira, tratamos da formação do campo do Ensino de História no Brasil, momento em que indicamos que a História ensinada, desde o século XIX, está atrelada às perspectivas políticas de quem tem o domínio do Estado, o que significa dizer que os currículos de História são organizados, em muito, para atender aos grupos que disputam o poder político. Na segunda, sinalizamos que a produção e uso de materiais didáticos inerentes a esse exercício ocorrem em sintonia com modelos de sociedade defendidos pelos grupos que disputam o poder político. Na terceira parte, demonstramos como o rompimento com modelos tradicionais de ensino de História perpassa pelo uso de diferentes fontes para a pesquisa e ensino em sala de aula.

A formação do campo

A História, como disciplina regida por método específico de pesquisa e ensino, passou a figurar no ensino escolar brasileiro a partir de 1838, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Almeida, 2013). A disciplina, até então ensinada, não fugia muito da história sagrada, pensada ainda no Período Colonial, pelos jesuítas, na qual os heróis políticos portugueses recebiam os mesmos tratamentos destinados aos heróis bíblicos (Ruckstlader; Ruckstlader, 2012).

No século XIX, o currículo organizado para o ensino de História no Colégio Pedro II era, em muito, devedor das ideias políticas e de compreensões históricas produzidas pelos membros da Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, fundado também no Rio de Janeiro, em 1837. O currículo do colégio, pensado a partir dos interesses políticos que regiam a formação da nação, era composto de História Universal, História Pátria e História Sagrada. Pode-se afirmar que a História Universal se relacionava às origens do mundo europeu; a História Pátria cumpria a função de explicar o poder político a partir da chegada dos portugueses ao Brasil; a História Sagrada se encarregava dos princípios morais do cristianismo católico considerados pilares da sociedade brasileira. Esse currículo foi adotado também nas demais escolas secundárias públicas e privadas do Império.

No decorrer do século XIX, os usos políticos do ensino de História ficaram explícitos nos manuais utilizados, nos quais à História caberia buscar, no passado, a unidade da nação brasileira em construção, de preferência com a classe senhorial sendo o modelo de sociedade (Toledo, 2004).

Se, no Império, coube ao ensino de História apontar para a identidade da nação, na República instaurada em 1889, a disciplina passou a se ocupar da nacionalidade brasileira em bases ainda eurocêntricas, com preocupações em definir o que se entendia a expressão povo brasileiro. Gontijo (2006), sinaliza que o ensino de História ainda não era obra de historiadores e sim de bacharéis em Direito, engenheiros, literatos, o que deixava lento o processo de descoberta de métodos e formas de escrita próprias do campo histórico. Tais profissionais escreviam sobre tudo: fauna, flora, etnografia, folclore. A autora nos informa os principais autores de História e suas interpretações acerca do ensino de História no período. Para José Veríssimo (1906), o ensino de História deveria levar a marcha da evolução da sociedade a partir de padrões das nações civilizadas. Manoel Bonfim (1897) defendia que a História deveria se ocupar em formar tradições comuns, ou seja, glorificar heróis e valorizar a consciência nacional. Ao professor caberia capacitar o aluno a julgar os fatos, com repulsa ou aprovação; Álvaro Bomílcar (1920) entendia que ensinar História no Brasil se tornava difícil porque faltava uma grande obra síntese, nos termos propostos por Michelet. Alceu Amoroso Lima (1920) afirmava que na História brasileira havia muito que se esquecer antes de começar a lembrar.

Gontijo (2006) lembra que, para esses autores, os professores de História deveriam captar e transmitir o sentimento e a integração do povo brasileiro. Dessa forma, o ensino de

História estaria compromissado com a construção da identidade, com a leitura do passado inspirando a confiança no futuro. Mais do que isso, a interpretação da História deveria levar em consideração a constituição de um passado homogêneo.

Somente no adiantar da República é que a História passou a ser escrita por especialistas voltados para a construção do objeto histórico, para os procedimentos de análise, para a reflexão sobre a produção. Nesse sentido, sentiu-se, de acordo com Gontijo (2006), a forte influência de Capistrano de Abreu (1976) – historiador pela prática de pesquisa em arquivos e dedicado aos estudos do descobrimento do Brasil. Para esse historiador, era necessário romper com o elogio da colonização portuguesa, valorizar o mestiço e definir o conceito de ser brasileiro. A partir de então, formula-se uma agenda sintonizada com a discussão sobre a História e seu ensino, a saber: a natureza das fontes; os métodos de análise, os problemas da narrativa e interpretações.

Em que pese os esforços dos primeiros autores de livros de ensino de História, a formação específica para o profissional de História veio a ocorrer somente na década de 1930. O primeiro curso superior de formação docente para a área de História, no Brasil, foi criado em 1934, quando da fundação da Universidade de São Paulo (USP). O Curso de Geografia e História, ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, FFCL, dada a ausência de profissionais com formação nessas duas áreas, foi organizado sob os cuidados de historiadores franceses que também se encarregavam das disciplinas de História Geral, sendo que a História da Civilização Americana ficaria à cargo de um professor brasileiro de notório saber (Silva, 2011).

Na organização desse curso, verificou-se o primeiro dilema que acompanharia a formação do profissional em História por longo tempo. A formação do professor, por meio de disciplinas próprias da área, ocorreria em três ou quatro anos, sendo que, no último, o aluno passaria a receber formação quanto às didáticas de ensino na Faculdade de Educação. Na perspectiva de um dos idealizadores da USP, o educador escolanovista Fernando de Azevedo (1976), seria na Faculdade de Educação, organizada sob forte influência da Psicologia, que os futuros professores receberiam os conhecimentos pedagógicos necessários para tratar os procedimentos de ensino em sala de aula. Ou seja, na compreensão Azevedo (1976), como foi na de Anísio Teixeira (1930), na organização da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1935, enquanto o Curso de História se encarregava dos conteúdos específicos da área, o Departamento de Educação se incumbiria dos procedimentos didáticos necessários para a transmissão desses conhecimentos.

Estava instalada a divisão entre o currículo específico das áreas de conhecimento histórico e os currículos didáticos e pedagógicos. Esse formato de ensino superior em História seria adotado pelas universidades federais e estaduais públicas e privadas, organizadas no Brasil a partir das décadas de 1950. Muito embora alguns cursos passassem a assumir sua própria formação didática, o modelo inspirado na USP prevaleceu nos cursos de História por décadas. Para Schimidt (2012), a divisão do currículo de História entre conhecimentos específicos e conteúdos pedagógicos fez com que a História passasse, dali por diante, por um processo de psicologização, com o ensino de História dependendo cada vez mais da didática escolar.

Abud (1998) pondera que os intelectuais membros da burocracia nacional e as elites intelectuais, das décadas de 1930 e 1940, buscavam instituir uma nacionalidade por meio da escola. No projeto educacional nacionalista a meta seria formar as elites e educar as massas. Nesse sentido, colaborou o movimento modernista de 1922 e sua busca pelo espírito da brasilidade, ou seja, da formação da alma e do caráter nacional. Ao analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, a autora percebe nele também a crença de um país formado sob a condução das elites. Nesse sentido, o fundamento teórico para o ensino de História no período seria o da História como possibilidade de escolha do passado. Os objetivos da História a ser ensinada seriam buscados na perspectiva do Estado Nacional, ou seja, na unidade étnica, administrativa e territorial.

Ao se debruçar especificamente nas reformas varguistas, Abud (1998) afirma que no ensino de História, na Reforma de Francisco Campos, de 1931, havia uma busca da coesão nacional e do exercício da cidadania. A História ensinada continuava, contudo, como um produto acabado e com excessiva preocupação com as minúcias das instruções metodológicas. A Reforma Gustavo Capanema, de 1942, ocorrida no auge do nacionalismo, a História foi assumida como parte do processo civilizatório, com Portugal sendo a referência para o passado a ser conhecido. Essa reforma buscava dar a História mais autonomia didática, com ênfase nos conhecimentos específicos de História.

A autora reforça a ideia de que os livros didáticos, no contexto do nacionalismo, buscavam a afirmação do sentimento nacional. Nessa construção, a imagem do indígena a ser ensinada seria aquela dotada de um código de honra, própria do Período Colonial, não o indígena vilipendiado, da década de 1930. Procurava-se evidenciar o indígena que lutava bravamente, ao lado do português, pela formação do território brasileiro. As culturas de

indígenas e afrodescendentes eram tratadas em meio às narrativas folclóricas e dotadas de superstições. No ensino de História no período varguista, via de regra, o indígena explicava a raça e o negro o trabalho, com os jesuítas sendo evocados como o branco europeu responsável processo civilizatório brasileiro. O objetivo primeiro da História, na concepção da elite intelectual nacionalista, seria o de esconder um passado que nos tornava inferior, daí o enfoque na contribuição histórica do bandeirante.

Posterior ao período varguista, Schimidt (2012) elenca mudanças significativas no campo do ensino de História: a valorização dos fatos do tempo presente; a influência do meio social; a valorização dos Estudos Sociais, velho de sonho dos escolanovistas, e o aluno como o centro do ensino.

Essa perspectiva de ensino de História mudaria bruscamente na vigência da Ditadura Militar, iniciada em 1964. Com a Lei 5.692 (1971), as disciplinas História e Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, cuja função seria ensinar um passado que evocasse o civismo pensado pelos militares. A História seria ministrada como construção do civismo, com a intenção de valorizar os heróis e não mais dos fatos sociais (Schimidt, 2012).

Viana (2014), ao analisar a Lei 5.692/71, alerta que para compreender essa reforma é preciso deslocar o olhar para o interior da escola, ou seja, para o cotidiano dos envolvidos com a educação. Para a autora, a historiografia do ensino de História do período aponta para o esvaziamento de conteúdos históricos, para o distanciamento entre saber escolar e saber acadêmico e para a permanência dos métodos tradicionais no interior das escolas. Havia na lei 5.692/71 uma tentativa de massificação do ensino por meio do tecnicismo. À História caberia a memorização do passado a partir das lembranças de datas e feitos dos heróis formadores da nação, sem se ater aos conflitos sociais.

Quanto a formação do campo de ensino de História a partir da década de 1980, Silva e Fonseca (2010) alertam para as panaceias do ensino de História em voga no processo de redemocratização do país, a saber: os novos objetos; a nova história; a cultura escolar e a concepção de que o Estado tudo salva. Os autores indagam: se tudo é História, quais seriam as funções dos parâmetros de ensino?

Ainda que não abrindo mão das críticas conceituais ao novo modo de ensinar História, os autores lembram que as mudanças no ensino de História na década de 1990 tiveram o mérito de encerrar os equívocos dos governos militares quanto às disciplinas História e Geografia. As novas bases para a disciplina História ocorreria a partir da matriz indígena, africana e europeia.

Destacam que a base da formação histórica do aluno passou a se ancorar nos conceitos de cidadania, pluralidade e democracia. Os eixos temáticos, tratamento privilegiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), foram pensados no sentido de combater o império do fato, método ainda arraigado na História tradicional. Silva e Fonseca (2010) apontam que a necessidade de se ter sempre em mente que essa mudança se deveu a pressão dos movimentos sociais feministas, negros e indígenas.

Segundo os autores, a Lei 10.639 (2003), que instituiu a História da cultura afro-brasileira é tida como um contraponto à História oficial da nação, que marginalizava as populações negras no país. Lembram que houve a necessidade de intenso processo de formação, com as secretarias de governos recorrendo, para tanto, aos movimentos negros organizados.

Quanto a Lei 11.645 (2008), que alterou a Lei 10.639 (2003), a que instituiu o ensino da História Indígena brasileira, os autores destacam que a intenção foi a de ensinar a cultura brasileira a partir de diferentes grupos étnicos. A partir de então, a abordagem sobre indígenas e negros passaram a ocorrer a partir de suas culturas.

Com A Lei 11.274 (2006), o foco na alfabetização na primeira fase do Ensino Fundamental, desvalorizou o ensino de História, o que levou os autores a indagarem se é possível alfabetizar sem História.

Silva e Fonseca (2010) chamam a atenção os tipos de materiais didáticos que passaram a ser adotados nas escolas. Dessa forma, destacam as contribuições dos eixos temáticos, integrados e convencional. Os eixos temáticos tinham como método estudar um tema a partir de um problema do presente e suas rupturas e continuidades no tempo; o método integrado partia da História da Europa, com a História de outros povos articuladas ao tempo linear da civilização europeia. Já o sistema convencional se sustentava no quadripartite francês, a saber: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, e depois, a tríade Brasil Colônia, Império e República. Tais abordagens circulavam nos livros didáticos enviados às escolas.

Os autores apontam que a política do livro didático, na primeira década do século XXI, demonstra a força do conservadorismo no ensino de História: a temporalidade universal, linear e eurocêntrica, dada a permanência da cronologia como sustentáculo do ensino em História. Sinalizam que espaço escolar na educação básica produz um saber próprio, no qual nem sempre a indução prepondera. Todavia, a escola continua a ser um espaço importante para o ensino de História, pois sempre há a presença do professor, do aluno e de suas escolhas.

A partir de 2014, mais duas mudanças passaram a afetar os estudantes e professores de História: a construção e aprovação da Base Nacional Curricular Comum, BNCC (2018), e a Lei 13415 (2017), que alterou a LDB 9.394 (1996), no que se refere ao Ensino Médio.

Quanto à BNCC, no que se refere à área de História, um denso e tenso debate foi travado entre historiadores e demais profissionais de Ciências Humanas, tão logo a versão inicial foi disponibilizada pelo Ministério de Educação e Cultura, MEC, no segundo semestre de 2014. Os defensores dos princípios e conteúdos universais contidos no quadripartite francês, especificamente suas temporalidades tradicionais, criticaram o fato de as propostas da BNCC relativizarem em demasia conceitos básicos necessários à civilização e de apontarem para uma compreensão maniqueísta da História, ou seja, para a oposição entre a história do Ocidente e as histórias ameríndias e africanas. Por outro lado, os defensores da proposta, tal como ela foi enviada para o debate, afirmavam que os conceitos e a temporalidade universal encerravam as possibilidades de compreensão histórica das diversidades culturais. A proposta tradicional foi vencedora no documento aprovado em fevereiro/março de 2018.

Os métodos e manuais de ensino

Com a proposta de verificar as tensões entre as tendências humanidades clássicas, humanidades modernas e humanidades científicas no Ensino de História, Bittencourt (2018), oferece abordagem relevante para a compreensão dos métodos que cercaram o ensino de História desde o surgimento da disciplina entrou no currículo das escolas brasileiras.

Para a autora, na Antiguidade Clássica, o ensino foi tido como meio de preparar o ser humano para a plenitude do ser. No Período Medieval, o ensino estava centrado nas escrituras sagradas e na busca de outro sentido moral. Já na formação humanística burguesa, houve a integração a uma cultura de elite e a universalidade dos conhecimentos da natureza extensivo a todos. No Brasil, o tempo das humanidades clássicas se estendeu do início da presença dos jesuítas, no séc. XVI ao início do século XX. Os jesuítas buscavam, por meio dos autores clássicos medievais, formar o erudito para proferir preleções e sermões, uma seleção social das elites coloniais.

De acordo com Bittencourt (2018), o sentido do uso dos autores clássicos podia ser encontrado na educação escolar como uma forma de adesão à cultura portuguesa e para forjar uma moral que justificasse as práticas de guerras de extermínio de indígenas e a escravização de africanos. Somente com as reformas pombalinas houve uma incursão nos textos das

humanidades modernas. Outro clarão de mudança ocorreu no Seminário de Olinda, no final do século XVIII, quando os jesuítas promoveram estudos históricos por meio de documentos, porém, a partir de uma narrativa fria fundada na cronologia.

No século XIX, período entendido como o das humanidades modernas no Brasil, o ensino de História esteve vinculado à formação do Estado e aos projetos de nação de suas lideranças, como os altos funcionários públicos, fazendeiros, políticos, grandes comerciantes e religiosos. Bittencourt (2018) elucida que, para o ensino de História, foi proposto a utilização do manual de Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1823), estruturado em ordem cronológica; no método de fixação do pensamento; no uso de compêndios pelos alunos; no uso de livros pelos professores. A proposta foi rejeitada pelos deputados por ser muito democrática. A proposta aceita foi a do deputado Januário da Cunha Barbosa (1821), que aliava moral religiosa e profana. Esse manual seria base do ensino de História utilizada no Colégio Pedro II.

O ensino de História no secundário brasileiro, a partir de 1850, passou a privilegiar progresso das civilizações, a distinção das classes dominantes e a substituir a História Sagrada pela História Universal. As cadeiras de História eram ocupadas por escritores famosos, com os docentes religiosos insistindo em garantir o marco cristão para o ensino de História. Bittencourt (2018) caracteriza a História das Civilizações como aquela fundada em bases científicas do positivismo; no modelo evolucionista para explicar os europeus; na ideia do Brasil como o país do futuro e com necessidade de evolução; na conjugação do modelo positivista com o modelo religioso católico. Salienta que em Capistrano de Abreu (1976) residia a resistência em ensinar História do Brasil como apêndice da História da Europa. No entanto, a História do Brasil incorpora o predomínio dos paradigmas da História das Civilizações.

No século XX, ainda de acordo com Bittencourt (2018), mais precisamente ao findar da Segunda Guerra Mundial, os historiadores questionaram a civilização europeia, que levou milhões de pessoas ao extermínio ao redor do mundo, como modelo de ensino. As humanidades científicas seriam, então, o caminho para uma história não mais restrita ao passado. No Brasil, a partir de 1950, o ensino de História passou a ser composto por currículos formados a partir de diferentes pesquisas e inovações nos conteúdos. Os novos métodos de aprendizagens passaram a ir além dos questionários e a mera instrução foi substituída pela investigação, com a superação do método catequético. Mesmo assim, o ensino de História continuava a tratar a abolição da escravidão como algo natural; os jesuítas continuaram a ser apresentados como

pacificadores das lutas indígenas; e a cultura africana ainda entrava nos manuais didáticos como folclore. O mito da democracia racial ainda prevalecia. Para a Bittencourt (2018), as humanidades científicas tiveram que enfrentar obstáculos para sua inserção no ensino de História brasileiro.

Na década de 1960, a *Coleção História Nova do Brasil*, organizada por Nelson Werneck Sodré (1964) e produzida por historiadores do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (ISEB) foi censurada pelos militares e condenado pela grande imprensa. Na vigência da Ditadura Militar, os ensinamentos de História e de Geografia foram condensados na disciplina Estudos Sociais, com conteúdos cívicos favoráveis aos defensores do regime. Somente na década de 1980, com o processo de democratização do país, é que o ensino de História se abre à cultura e ao mundo do trabalho. Na década de 1990, com a aprovação da LDB, de 1996 e dos PCNs, (1998), o ensino de História assume a democracia e pluralidade como bases para o ensino em ciências humanas. Exemplo disso é que, nas primeiras décadas do século XXI, com as leis 10.639/03, depois transformada em Lei 10.645/08, tornou-se obrigatório o ensino de História Africana e Indígena.

Para se compreender os métodos utilizados para ensinar História no Brasil é importante um olhar atento para os materiais que os professores tinham ao seu dispor para a docência em sala de aula. Materiais esses reveladores do modo tradicional em muito arraigado nas práticas de ensino em sala de aula.

Fernandes (2018) estabelece as seguintes premissas para a compreensão da força da tradição nos manuais didáticos para o ensino de História no Brasil, desde o século XIX: os conteúdos de História ensinados interferem no saber do aluno; os conteúdos dependem da seleção feita pelo professor; a seleção expressa o saber escolar (memórias, bibliografias, finalidades políticas; debates intelectuais. A partir dessas premissas, a autora se debruça sobre manuais didáticos de uso recorrente nas escolas brasileiras, por longo tempo.

O *Compêndio de História do Brasil*, de Abreu de Lima (1843), foi adotado no Colégio Pedro II, de 1850 a 1862. A História a ser ensinada seguia o seguinte roteiro: navegações portuguesas; bênçãos a Igreja Católica; indígenas como resistentes ao progresso; denúncia tênue dos colonizadores; tratamento breve sobre Palmares; minúcias das guerras de invasão de nações europeias na Colônia; chegada da Família Real. Sem didática dirigida aos jovens, pouco uso fazia de imagens. Esse livro foi rejeitado pelo IHGB como síntese de História do Brasil.

O manual *Lições de História do Brasil. Compêndio para alunos do 4º. Ano*, de Joaquim Manoel de Macedo (1861), teve como base o livro *História Geral do Brasil*, de Varnhagem (1857). A sequência para o ensino seguia a narrativa heroica das grandes navegações; a exaltação dos colonizadores; a louvação à Igreja Católica; a depreciação da população indígena; os colonizadores como patriotas. Os negros aparecem nas guerras de invasão, com destaque para aqueles que lutaram ao lado dos portugueses.

Lições de História do Brasil adaptada às leituras nas escolas, de Antônio Alvares Pereira Coruja (1877), narra o Brasil antes da chegada dos portugueses, com os indígenas sendo tratados como bárbaros, gentios, bravios. O ensino de História ocorria a partir das concepções do avanço do processo civilizatório europeu (evolução material e técnico), com os indígenas apresentados como selvagens.

Fernandes (2018) ainda elenca outros manuais de ensino de História utilizados nas primeiras décadas do século XX, tais como *Resumo de História do Brasil*, de José de Sá Benevides, (1910), onde os indígenas são tratados como não evoluídos e o jesuíta como fundamental para a consolidação da moral da população; *História do Brasil*, de João Ribeiro (1914), em que o atraso civilizatório brasileiro se explica em razão de indígenas e colonizadores não se conhecerem. Os jesuítas foram tidos como criadores da moral civilizatória brasileira. No manual *História do Brasil para o Ensino Superior*, de João Ribeiro, apareceria a denúncia da violência do colonizador na escravização indígenas, bem como enaltece o aldeamento indígena como meio de proteção. Denuncia ainda o infame tratamento que recebiam os negros escravizados.

Fernandes (2018) destaca também que na década de 1940, indígenas e negros passam a ser tratados como parte da formação étnica brasileira. Todavia a forma de tratamentos dos dois grupos não muda muito nos manuais. Em *História do Brasil*, de Basílio Magalhães, (1945), ressalta-se que os brasileiros deveriam sentir orgulho dos primeiros colonizadores. Ainda que buscasse aprofundar as diferenciações entre as populações indígenas, tratou o negro como mais sóbrio do que o indígena e sinalizava que os negros seriam culpados pelo comportamento cruel dos brancos. Mais afinado com novos modos de ensino, *História do Brasil*, de Joaquim Silva (1942), ocupou-se da influência de cada grupo étnico na formação da nação. Os indígenas e os negros deixam de estar à margem e passam a ser compreendidos como influenciadores da cultura.

Fernandes (2018) conclui que o ensino de História nos manuais didáticos, no século XIX, prevaleceu a perspectiva cristã da história; primeiras décadas do séc. XX houve o predomínio da ideia de uma História progressiva amparada no conceito de raça; nas décadas de 1930 e 1940 política, sociedade e cultura foram ensinadas na perspectiva da evolução própria da História da Civilização, com os primeiros sinais de que não havia uma única civilização. Depois do retrocesso causado pela Ditadura Militar, a partir da década de 1980, a História ensinada passou a primar pelo: combate às desigualdades e preconceitos; demandas dos movimentos sociais; história dos silenciados; crítica à linearidade do tempo histórico; críticas ao tempo macro; reflexão presente e passado; problematização das avaliações quantitativas no campo da História.

Didáticas e fontes

Cainelli (2019) percorre as didáticas da educação histórica a partir de projeto realizado com a participação de professores de quatro Estados do Paraná, São Paulo, Goiás e Bahia. No projeto, a autora teve como objetivo entender como os professores atribuem sentido à História e de como esses se apropriam dos conteúdos substantivos. Buscou, da mesma forma, perceber as carências de orientação para a escolha dos caminhos da aprendizagem. Para a autora, os conteúdos tradicionais estão sendo substituídos por novas perspectivas de ensino de História. O “como” ensinar História passa a ser referência para a formação de um novo paradigma da teoria e metodologia na aprendizagem no ensino.

Cainelli (2019) parte da ideia de que o professor é um intelectual, pois sua prática de ensino carrega as marcas de sua existência, por isso é professor/pesquisador. As seguintes perguntas são pontos de partida para as considerações no artigo: quais histórias devem ser ensinadas nas escolas? Essas histórias devem moldar memória, promover competências ou reproduzir currículos? E mais: como os professores perspectivam a História: somente como disciplina ou ensino para a vida? Sinaliza, de início, que História é reflexão. O ponto nodal para as considerações de Cainelli é a fluência do conceito de consciência histórica, a saber: como os alunos se apropriam do passado.

Segundo a autora, pesquisas realizadas com docentes revelam que, apesar das inovações metodológicas, os conteúdos selecionados para o cotidiano da sala de aula ainda se repetem e não levam em consideração as diferentes perspectivas cognitivas dos alunos. Afirma que as ideias substantivas no ato de ensinar são oriundas de conceitos históricos já determinados. Ao

aplicar questionários sobre o Descobrimento do Brasil, a autora faz os seguintes apontamentos: a) ao narrar, os professores de História produzem ideias mestras, que, por sua vez, produzem sentidos; b) o sentido da História ensinada é influenciada pelos marcadores do livro didático; c) quanto mais tempo em sala de aula, mais influência do conteúdo formal do livro didático, ou seja, há a prevalência do cânone cronológico, por outro lado, quanto menos tempo em sala de aula, mais há problematização do conteúdo, ou seja, mais reflexão.

Medeiros (2007), enfatiza que as mudanças no ensino nas últimas décadas exigem posturas críticas e reflexivas, pois já não existem mais alunos passivos. Para a autora, a *Nova História*, resultado das influências dos *Annales*, ampliou o conceito de fonte de pesquisa e permitiu a crítica à história tradicional, que tinha o documento oficial como referência para a escrita da História. Tanto para a produção historiográfica quanto para o ensino de História em sala de aula, além das fontes documentais emergem, desde a década de 1990, as fontes imagéticas, as músicas, a literatura, a poesia e os quadrinhos.

Tais fontes exigem dos docentes a postura reflexiva frente à nova realidade do processo de ensino e aprendizagem, pois a História perdeu sua função moralizadora. Todavia, lembra a autora, o conhecimento histórico em sala de aula ainda não incorporou as novas formas de conhecimento acessíveis aos alunos. Para que isso ocorra, há a necessidade de o professor assumir a função de competência mediadora.

Segundo Medeiros (2007), as novas fontes e as novas linguagens preparam o aluno para lidar com um mundo complexo. Para tanto, há que se lembrar dos cuidados para com os usos de fontes de pesquisa em sala de aula. Quanto aos documentos escritos, é necessário cuidados em escolher o momento certo para os usos jornais, crônicas, revistas, discursos, cartas, leis, anúncios. Esses cuidados remontam a necessidade de uma introdução ao estudo do tema central contido na fonte. Há necessidade da problematização: como foi produzida fonte? Quem a produziu? quem a publicou? Quem é o leitor preferencial. Ainda é preciso expor a ideia central do documento, as rupturas, as continuidades, os discursos.

A autora aponta para a necessidade de que ao se fazer uso de depoimentos orais é recomendado começar pela pergunta: quem está depondo? No uso de uma poesia, de filmes, de fotografias e de audiovisuais é importante que esclarecer qual sua relação com a História. No uso de fotografias é preciso questionar a primeira impressão causada. Para isso é importante desconstruir, verificar o estilo, as intenções; tipos de vestimentas; quem fotografou; quem

encomendou, onde vive a pessoa que tirou a foto. Quando estiver ensinando por meio de pinturas e gravuras, é recomendável observar as cores, paisagens, seu autor e sua história.

Com o uso de filmes é necessário ter cuidados especiais. Na trilha de Marc Ferro (2012), a autora lembra que o filme tem uma linguagem própria; aborda um determinado tempo histórico; há sempre uma vinculação ideológica; há intenções e interesses da indústria cultural. O filme não pode ser adotado como mera ilustração, é preciso preparação para seu uso. Por isso é importante planejar bem o momento de passar um filme, verificando se sua duração é maior do que o tempo de aula destinado para esse fim. Quanto às uso de charges e caricaturas, muito importante em História política, é preciso lembrar que a sua função é fazer rir, mas também é uma forma de questionamento. Da mesma forma, ao se ensinar História por meio de uma música, é necessário uma boa preparação para que o aluno possa ouvir, ler, relacionar e comparar a letra com os conteúdos de História ensinados.

Segundo Knack (2018), para os historiadores do século XIX, as fontes históricas se resumiam aos documentos institucionais. De forma que a contribuição do historiador seria apenas o de localizar, organizar, catalogar, os documentos encontrados e, posteriormente, realizar a descrição da fonte. Era o triunfo do documento escrito como prova. Na década de 1930, houve a explosão das novas possibilidades de compreensão do que significava a fonte documental. Entrava em cena a abordagem serial e quantitativa e o olhar para o tempo longo. Na década de 1980, os objetos históricos são ampliados, com os historiadores fazendo uso de fontes como imagens e a oralidade. Foi necessário também romper a cisão entre a produção do conhecimento e o ensino em sala de aula. Aumentaram, assim, as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem e para a formação de professores de História. Estava em curso o rompimento com o ensino bancário, ganhando reforço a ideia de que o aluno precisa pensar historicamente.

A partir desses avanços, uma nova questão foi colocada aos historiadores/professores. Tratava-se da necessidade de assumir novas metodologias de ensino que permitissem fazer essa ampliação das fontes chegar ao ensino e aprendizagem, sem que essas cumprissem apenas a função de ratificar o que estava explícito no documento escrito. A partir desse contexto é que o autor estabelece como objetivo no artigo observar a transformação do rastro de memória em documento e o seu uso como fonte de ensino. De início, o autor chama a atenção para o fato de que, na aplicação de novas metodologias de ensino de História deve-se sempre lembrar que aluno não é um pequeno historiador.

No desenvolvimento de suas análises, Knack (2018) parte da compreensão da perspectiva de uso de documento segundo as orientações de Certeau (2011) acerca da operação historiográfica, a saber: o lugar social da produção (o pesquisador agindo no meio social da pesquisa); a prática científica (os modos de fazer a pesquisa) e escrita (a narrativa do historiador).

Para o autor, as atividades dos historiadores compreendem a análise dos vestígios do passado no presente, a preservação dos rastros do passado em espaços de memória e a transformação desses rastros em fontes. As marcas do passado estão em vários vestígios. Ensinar os rastros transformados em fontes exige que o aluno mobilize conceitos.

Outro lembrete do autor é que a História, nessa nova perspectiva, transforma-se em ensino por meio de um problema. O aluno não é um historiador, mas a situação/problema deve ser a porta de entrada de qualquer trabalho de pesquisa.

Dessa forma, no ensino de História é preciso ter clareza que a fonte utilizada não é dada: é construída e não se restringe a mera ilustração. O autor indica as seguintes possibilidades de uso das fontes: ilustração; informação; introdução ao tema (problematização). Sobre o significado do documento, Knack lembra que esse é atribuído pelo historiador, é sempre uma escolha.

No que se refere a metodologia para uso de diferentes fontes no ato de ensinar, é sempre importante as seguintes perguntas: o que é o documento; quem produziu; quem fala no documento? É preciso lembrar do conceito de Le Goff (2013), de documento monumento: os monumentos são criados para preservar uma certa memória necessária à comunidade.

Knack (2018) indica os cinco passos para uso de documentos (fontes) em sala de aula: descrever; mobilizar; explicar; situar; identificar. Nos procedimentos para o ensino com documentos é necessário estar atento aos tipos de fontes; explicar o documento; análise do documento (introdução, desenvolvimento, conclusão). O documento é um ponto de partida para ensino, mas ele exige domínio de conteúdo. Ensinar História a partir de fontes de pesquisa pressupõe indicar o que falta em torno delas e que o uso de documento no ensino em sala de aula é uma ação imaginativa. Na transformação do rastro em documento reside a ideia de documento/monumento.

Considerações finais

A compreensão da formação do campo do ensino de História no Brasil requer que se leve em consideração dois momentos distintos: um, em que a História era ensinada a partir das experiências dos professores com os conteúdos históricos; um outro, quando é exigida para a docência em sala de aula a formação em didáticas de ensino. Quando ocorreu a necessidade de uma formação pedagógica para a ação docente, houve certa divisão nos currículos dos cursos de História, o que levou a separação na estrutura curricular, opondo as disciplinas de conteúdos históricos e as de formação pedagógica. Isso ocorreu a partir da década de 1930.

Com a Reforma do Ensino Superior, promovida pelos militares, em 1968, o dilema da separação entre os conhecimentos específicos e didáticos continuou. Com o incentivo dos governos militares para a criação de cursos de História em faculdades privadas, no formato de licenciatura curta (dois anos), e com a censura imposta aos professores dos departamentos de História das universidades públicas, a modalidade mais procurada e prestigiada para a formação do profissional em História passou a ser a pós-graduação *stricto sensu*. A divisão já verificada na formação pensada na década de 1930 ganhou uma nova subdivisão. Os que buscavam formação para atuação em sala de aula passaram a procurar os cursos de licenciatura, de preferência as curtas, em cursos superiores privados. Por outro lado, aqueles que buscavam formação para a pesquisa passaram a buscar aprimoramentos em programas de mestrados e doutorados nas universidades públicas. Foi nesse momento que o conhecimento histórico pautado em pesquisas passou a se distanciar, cada vez mais, do ensino na educação básica.

Todavia, o distanciamento entre o professor pesquisador e o professor de sala de aula na escola básica foi densamente combatido na elaboração e aprovação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de História, de 1998. Todavia, isso não ocorreu sem debates e conflitos de interesses acadêmicos. Uma primeira confusão gerada entre os professores de História – em razão da aplicação dos termos propostos nos PCNs de História, seja na educação básica, seja na superior, foi a gerada a partir necessidade de se relacionar o currículo específico para a formação do historiador com as devidas competências e habilidades requeridas para a atuação em sala de aula. Segundos os PCNs, os conteúdos, a partir de então, não se resumiriam mais a transposição do saber docente ao discente, que os assimilariam de forma vertical. Os parâmetros indicavam que para cada saber histórico a ser ensinado caberia sempre a duplo exercício: o que fazer (as competências) e o como fazer (as habilidades). Os saberes históricos, dessa forma, foram instados a se distanciarem do sistema francês do quadripartite, a saber, a

linearidade da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e suas correlatas em História do Brasil: Colônia, Império e República, para, sem desvalorizar seus princípios e conceitos, iniciarem-se a partir dos contextos locais e regionais.

A partir de então, uma grande confusão envolveu os que lidavam com o ensino de História em sala de aula, com os docentes se sentindo perdidos no labirinto de possibilidades indicadas nos PCNs. Livros e materiais didáticos foram reescritos, indicando novos formatos de abordagens e procedimentos. Nesse sentido, as escolas passaram a contar com livros de diferentes matrizes conceituais e metodológicas: os de cunho tradicional, amparados no quadripartite francês, os que privilegiavam uma integração entre a História Geral do Brasil, e aqueles que adotaram o ensino por meio de eixos temáticos.

Tal diversidade, mesmo com grande contribuição para a pluralidade do aprendizado histórico, trouxe desconfortos aos alunos e professores. Isso sem levar em consideração que as orientações sobre os usos de fontes e teorias para a pesquisa, ensino e aprendizado em História não encontram terreno fértil no cotidiano das salas de aulas. As propostas inovadoras não são devidamente aplicadas porque esbarram na carência de estrutura das escolas. Novas fontes, novas metodologias exigem um aparato estrutural nem sempre à disposição dos professores. Cada um faz do jeito que pode, o que leva, muitas vezes, o docente a usar os aparelhos tecnológicos da mesma forma que se usavam os manuais didáticos no final de século XIX e boa parte do século XX. Instrumento inovador, ensino tradicional.

Referências

ABREU, João Capistrano de. **O descobrimento do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

ABUD, Kátia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. São Paulo: **Revista Brasileira de História**, vol. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/HKkz5F7FF7gS3ZXFDjhSH4J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de fev 2025.

ALMEIDA, Vasni de. Educação, História da Educação e Ensino de História. In: SILVA, Norma Lucia da; VIEIRA, Martha Victor (orgs.). **Ensino de História e formação continuada**. Goiânia, Editora da PUC, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 28 de mar. 2025.

BENEVIDES, J. E. C. e S. e. **História do Brasil – Lições.** São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1910.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o Ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, n. 32, p. 127-148, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em 01/08/2025. Acesso em: 18 mar. 2025.

BOMFIM, Manoel. Nacionalização da escola. Educação e Ensino. **Revista Pedagógica Mensal da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal**, julho de 1897, ano I, n.1, p.23.

BOMÍLCAR, Álvaro. **A política no Brasil ou o nacionalismo radical:** ensaio de crítica social e histórica. 1ª edição. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro e Maurillo. 1920.

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. Curitiba, PR: **Educar em Revista**, vol. 35, n. 74, p. 55-67, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BwQwkkwVPqwsPKzZ7nRpb7x/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CORUJA, Antônio Alvares Pereira. **Lições da História do Brasil adaptadas à leitura das escolas.** Rio de Janeiro: Typ. Do Figaro, 1877.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. **Revista Estudos Avançados**, n. 32, 2018, p. 151-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/5dQq993P9XDfNP5QLsJ945w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino de História na Primeira República: algumas observações. Rio de Janeiro: **XII Encontro Regional de História**, Anpuh, 2006. Disponível em: <http://snh2013.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Rebeca%20Gontijo.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. Uso de fontes históricas no Ensino de História: a transformação do rastro em material didático. **Revista Sillogés**, vol. 1, n.2, jul./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/Uso_De_Fontes_Historicas_No_Ensino_De_Hi.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEI 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República – Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 28 de mar. 2025.

LEI 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

LEI 11.645, de 10 de março de 2008. Presidência da República – Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

LEI 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República – Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 mar. 2025.

LEI 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República- Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 28 abr. 2025.

LIMA, Abreu. **Compêndio de História do Brasil.** Rio de Janeiro: Casa dos Editores Eduardo e Henrique Laemmert, Tomo I, 1843.

LIMA, Alceu Amoroso. Os remédios inestéticos. **Revista do Brasil**, vol. 14, n. 56, ago./1920, p.360-361.

MACEDO, Joaquim Manoel. **Lições de História do Brasil.** Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861.

MAGALHÃES, Basílio de. **História do Brasil. 3ª série.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1945.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada. **Revista Vidya**, vol. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em: 19 jan. 2025.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998. Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RIBEIRO, João. **História do Brasil, curso superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia; Aillaud, Alves & Cia., 1914.

RUCKSTLADER, Flávio Massami Martins; RUCKSTLADER, Vanessa Campos Mariano. As origens do ensino de história no Brasil Colonial: apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci, 2012. **Revista Histedbr On-Line.** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639781>. Acesso em: 28 fev.2018.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma periodização. Porto Alegre: **Revista História da Educação**, RHE, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil – para o 3º ano ginasial**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942.

SILVA, Marco Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: **Revista Brasileira de História**, vol. 30, n. 60, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSPHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, Norma Lucia da. **Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História**. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, IFCS. Tese de Doutorado em História, 2011. Impresso.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História Nova do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Porque “Escola Nova”**. Salvador: Biblioteca virtual Anísio Teixeira. 1930. Disponível em: www.prossiga.br/anisio Teixeira/artigos/nova. Acesso em: 18 fev. 2025.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História. **História**, São Paulo, 23 (1-2): 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/9xN6XXdHwK5xtT6MKwxSsDd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2018.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil**. TOMO II. Madrid: Imprensa de J. del Rio, 1857.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIANA, Iêda. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. São Paulo: **Revista Plural**, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, V. 21, n. 1, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/plural/pt_BR/article/view/83616. Acesso em: 15 jan. 2025.

Recebido em: 30 de fevereiro de 2026

Aceito em: 1 de abril de 2026
