



PROFHISTÓRIA

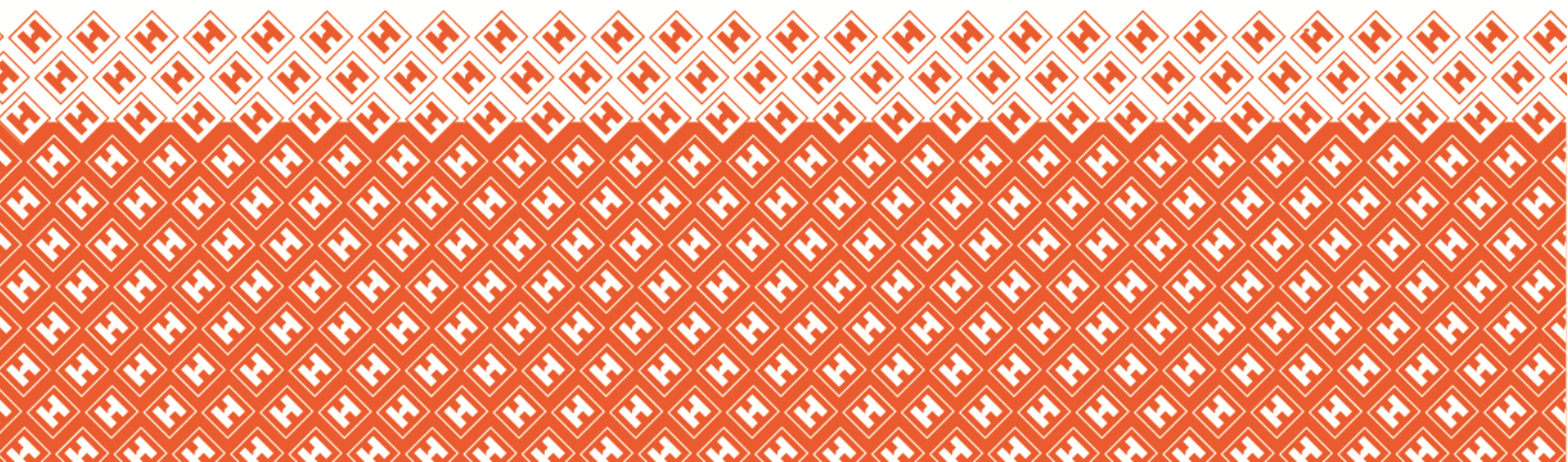
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CÉLIO ROBERTO DA SILVA

Afinal, para que serve o ensino de história?

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Julho / 2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

CÉLIO ROBERTO DA SILVA

AFINAL, PARA QUE SERVE O ENSINO DE HISTÓRIA?

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

CÉLIO ROBERTO DA SILVA

AFINAL, PARA QUE SERVE O ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador(a): Dr. Ricardo Marques de Mello

CAMPO MOURÃO – PR
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Célio Roberto da
Afiml, para que serve o ensino de História? /
Célio Roberto da Silva. -- Campo Mourão-PR, 2022.
65 f.

Orientador: Ricardo Marques de Mello.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História) --
Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. História-Estudo e Ensino. 2. Aprendizagem
histórica. 3. Currículo de História. I - Mello,
Ricardo Marques de (orient). II - Título.

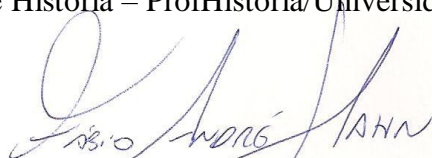
CÉLIO ROBERTO DA SILVA

AFINAL, PARA QUE SERVE O ENSINO DE HISTÓRIA?

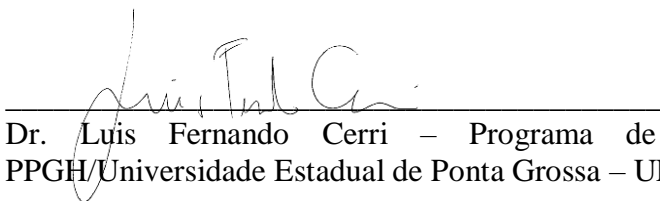
BANCA EXAMINADORA



Dr. Ricardo Marques de Mello (orientador) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr Fábio André Hahn – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Luis Fernando Cerri – Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Data de Aprovação

14 / 07 / 2022

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Íris, cujo fôlego de vida me transforma a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que o sonho de ser mestre pudesse se tornar realidade. Quero agradecer à minha família, em especial à minha companheira Danieli por estar comigo nas horas incertas, e aos meus colegas de mestrado: Lucas, Paulino, Bruno, José, Cleverson, Leiva, Marcela, Janaina, Paula, Joelma, aos quais faço questão de nomear pois sofremos e sorrimos juntos, ora na leitura de um parágrafo do indecifrável Koselleck, ora numa deliciosa refeição de macarrão. Agradeço aos professores do *Profhistória* pelos ensinamentos, em especial ao professor Ricardo Marques de Mello, cujas orientações e cobranças foram sempre pontuais e produtivas e também por acreditar sempre no meu melhor. Obrigado a todos.

RESUMO

SILVA, Célio Roberto da. **Afinal, para que serve o ensino de história?**. 64f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

Esta pesquisa teve como propósito averiguar algumas funções que foram atribuídas ao ensino de história na história do Brasil, e discutir se as funções atuais designadas a essa disciplina em âmbito escolar são exequíveis. Tendo como ponto de partida a fundação do colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e como ponto de chegada, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de compreender e discutir o que outros autores já disseram sobre o assunto, assim como uma análise de vários documentos históricos, como leis, decretos, regulamentos, livros didáticos, etc. Verificou-se que ao longo da história do ensino de história no Brasil diversas funções foram atribuídas ao ensino de história, desde ensinar valores cívicos e cristãos até a desenvolver senso crítico. Algumas pesquisas mais recentes têm ressaltado a importância do aprendizado histórico focado na concepção de consciência histórica. Dentro desta perspectiva dialogou-se com autores como Jörn Rüsen, Luís Fernando Cerri, Ricardo Marques de Mello e Christian Laville que trazem importantes contribuições para o debate. O produto pedagógico proposto nesta dissertação foi a criação de um conjunto de *Podcasts* chamado *Pretéritum*, divididos em dois grupos: no primeiro, com 3 episódios, tratou-se das funções atribuídas ao ensino de história, do século XIX aos dias atuais; no segundo, realizou-se entrevistas com três professores de história que lidam com questões relacionadas às serventias do ensino de história: Luis Fernando Cerri, Ricardo Marques de Mello e Cleverson José Catore da Silva.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica; Escola, currículo e ensino de história; Funções do ensino de história.

ABSTRACT

This research aimed to investigate some functions that have been attributed to the teaching of history in the history of Brazil, and then to discuss whether the current functions assigned to this discipline in the school environment are feasible. Taking as a starting point the foundation of Colégio Pedro II and the Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), and as a point of arrival, the elaboration of the National Common Curricular Base (BNCC), a bibliographic review was carried out in order to understand and discuss what other authors have said on the subject, as well as an analysis of various historical documents, such as laws, decrees, regulations, textbooks, etc. It was found that throughout the history of history teaching in Brazil, several functions have been assigned to the teaching of history, from teaching civic and Christian values to developing critical thinking. Some more recent research has highlighted the importance of historical learning focused on the conception of historical consciousness. Within this perspective, we dialogued with authors such as Jörn Rüsen, Luís Fernando Cerri, Ricardo Marques de Mello and Christian Laville who bring important contributions to the debate. The pedagogical product proposed in this dissertation was the creation of a set of Podcasts called Pretéritum, divided into two groups: the first, with 3 episodes, dealt with the functions attributed to the teaching of history, from the 19th century to the present day; in the second, interviews were carried out with three history teachers who deal with issues related to the uses of history teaching: Luis Fernando Cerri, Ricardo Marques de Mello and Cleverson José Catore da Silva.

Keywords: Historical learning; School, curriculum and teaching of history; Functions of history teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DO IHGB E DO COLÉGIO PEDRO II AOS DIAS ATUAIS.	
.....	13
1.1. O século XIX	14
1.1.1. A escrita da História no Brasil: A criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)	14
1.1.2. A escrita da História no Brasil: Von Martius e as três raças	16
1.1.3. A História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen	19
1.1.4. O ensino institucionalizado de História no Brasil: Colégio Pedro II	21
1.1.5. O manual didático de Joaquim Manoel de Macedo	22
1.2. As funções do ensino de História na Era Vargas.....	24
1.2.1. A História do Brasil de Joaquim Silva	27
1.3. As funções da História no Regime Militar (1964-1985)	28
1.3.1. O compêndio de História do Brasil de Antônio José Borges Hermida	30
1.4. As funções do ensino de História na redemocratização	31
1.5. As funções do ensino de História hoje: BNCC	34
CAPÍTULO 2: REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO ENSINO DE HISTÓRIA	38
2.1.1 As funções do ensino de História para Jörn Rüsen	40
2.1.2. As funções do ensino de história para Luís Fernando Cerri	46
2.2.1. A guerra das narrativas de Christian Laville.....	48
2.2.2. Da história, o que se pode realmente ensinar? As funções do ensino de história segundo Ricardo Marques de Mello.....	49
2.3. E então?.....	52
2.4. Pretérito: Podcast como produto.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56

FONTES58

REFERÊNCIAS.....60

INTRODUÇÃO

-Professor, para que serve o ensino de história?

- Ora, precisamos estudar história para compreender o passado a fim de entendermos melhor o presente e, quem sabe, construir um belo futuro - Disse o professor, certo da genialidade de sua resposta.

- Mas professor, aqui no livro didático tem um cara francês dizendo que o passado não existe. Como posso conhecer algo que não existe?

- O passado não existe? Um momento, me deixe olhar o livro... Hum... Marc Bloch, não é? Meu caro aluno, o que o livro quer dizer é que o que existe do passado são vestígios que o historiador transforma em fontes e, por meio destas, o historiador reconstrói o passado. A fonte ou documento é quem faz a mediação do presente com o passado, pois com elas o historiador pesquisa os fatos, as representações e os significados que as sociedades humanas produziam no passado – disse o professor certo de que sua explicação encerraria o assunto de forma magistral.

- Professor...

- O que foi???

- Mas os fatos do passado se repetem?

- Hum...As ações do passado são únicas e, portanto, não se repetem...

- Então, como eu posso compreender melhor o presente partindo de fatos que jamais se repetirão?

- Bem, é que... Veja bem, se você pensar... Os fatos não se repetem, mas podem servir de referência moral, ou seja, observando as ações e o resultado destas no passado podemos calcular com alguma segurança o resultado de certas ações no presente!!!

- Ah sim, professor! Entendi.

- Que ótimo! Que tal mudarmos de assunto?

- Então... O ensino de história é para ensinar o que devemos e o que não devemos fazer, assim como fazem na missa ou no culto? Como uma doutrina ou uma cartilha de mandamentos?

- Não é isso, você não entendeu! História é uma ciência e não uma religião...

- Então, professor, me explique para que serve uma aula de história?

- Bem...Como eu disse, é melhor mudarmos de assunto...

O diálogo ficcional acima busca representar uma pergunta que, possivelmente, alguns professores de história já ouviram durante a carreira: por que aprender ou, até mesmo, qual a função do ensino de história? Por mais que tenhamos muitas respostas prontas, o certo é que não existe alguma obviedade epistemológica nas funções do ensino de história, ou seja, responder a inquietação do aluno não é uma tarefa fácil.

Minha trajetória acadêmica foi uma das causas que me levou a esses caminhos de reflexão teórica. Quando, em 2013, iniciei o curso de História, aprendi que era importante participar de programas de iniciação científica para adentrar no universo da pesquisa. Minha primeira experiência nesse sentido foi participar de uma pesquisa na área de filosofia política, especificamente no que se refere ao pensamento do filósofo florentino Maquiavel. A rica experiência dessa primeira pesquisa despertou o desejo de continuar com a iniciação científica, porém com algo mais relacionado à História. Neste sentido, no fim do segundo ano do curso me vinculei à pesquisa com o professor Ricardo Marques de Mello, investigando quais as funções da História para os alunos do Ensino Médio de Campo Mourão. Essa pesquisa se iniciou com uma grande carga de leituras que tráfegaram pela teoria da História, História do Ensino de História e áreas correlatas. Tais textos e leituras causaram várias inquietações e muitas reflexões sobre a viabilidade epistemológica de uma ciência histórica, bem como a possibilidade de ensinar sobre algo que não existe mais: o passado.

Terminado o curso de História optei por um ano sabático e, em 2018, concorri a uma vaga para o programa de mestrado profissional em História, ao qual me vinculei, iniciando o processo em 2019. Meu projeto de pesquisa foi na mesma direção do projeto de iniciação científica e, seguindo com o mesmo orientador, decidi pesquisar quais funções foram atribuídas ao ensino de história no Brasil, do século XIX aos dias atuais e, por fim, problematizar a exequibilidade teórica dessas funções.

Com esta pesquisa pretendo, em primeiro lugar, delimitar as funções que comumente foram (e são) atribuídas ao ensino de história e, posteriormente, problematizar se estas são realizáveis ou não. Uma pesquisa com esse teor pretende trazer várias inquietações e provocações, pois tem como objetivo tirar o leitor de um lugar comum, já que certas funções do ensino da história são tão óbvias que poucos se perguntam sobre sua viabilidade epistemológica. As reflexões aqui levantadas também podem contribuir para aumentar o grau de consciência de professores e historiadores acerca de seu ofício, pois sabendo do que sua disciplina é capaz ou não, poderá se ter um controle maior sobre aquilo que faz.

No primeiro capítulo tracei um percurso histórico da constituição de uma escrita da história no Brasil e de seu concomitante ensino, atentando para aquelas funções que foram

atribuídas à disciplina. Estabeleci como recorte temporal a ideia de código disciplinar e a proposta de Maria Auxiliadora Schmidt que abarca o século XIX e XX (2018, p. 78). Neste primeiro capítulo, analisei as funções da escrita da história estabelecidas por alguns autores como Carl Friedrich Philipp Von Martius e Francisco Varnhagen e, posteriormente, as funções do ensino da disciplina no colégio Pedro II. Em seguida, perscrutei as transformações sociais e políticas que culminaram nas Reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema na Era Vargas. Em seguida o foco foi o ensino de história durante o Regime Militar de 1964 a 1985; e, por fim, o período da redemocratização, me atentando para alguns documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para esta árdua tarefa me vali de uma parte da bibliografia existente e de fontes como decretos, leis, regulamentos, livros didáticos entre outros.

No segundo capítulo, o objetivo foi fazer uma discussão contemporânea sobre as funções do ensino de história. Nesta contemplei reflexões sobre quais os fatores que determinam as funções do ensino de história, qual a exequibilidade destas funções, como aferir se as funções daquilo que se ensina é realmente alcançado entre outros. Para isso fiz uma revisão bibliográfica de autores como Jörn Rüsen, Luís Fernando Cerri, Christian Laville e Ricardo Marques de Mello.

Por meio desta pesquisa, minha proposta de produto foi desenvolver seis episódios de *podcasts*. Os três primeiros episódios trataram das funções que foram atribuídas ao ensino de história do século XIX ao XX, e nos outros três foram realizadas entrevistas com professores especialistas na área de ensino de história que contribuíram direta ou indiretamente com a formulação desta pesquisa.

Espero que esta dissertação e meu produto possam contribuir de forma significativa na vida profissional dos professores de história, e que lhes suscitem algumas reflexões, e de alguma forma possam ajudá-los a responder com alguma segurança a pergunta feita no diálogo ficcional acima: professor, afinal, para que serve o ensino de história?

CAPÍTULO 1

AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DA CRIAÇÃO DO IHGB E DO COLÉGIO PEDRO II AOS DIAS ATUAIS

Neste primeiro capítulo, mediante a análise variada de documentos como leis, decretos, livros didáticos e de alguns autores que estudam a história do ensino de História no Brasil, analiso e apresento quais funções foram atribuídas à disciplina de História. Tendo em mente que tal pesquisa abarca quase dois séculos de história e um espaço heterogêneo e complexo como o Brasil, optei por utilizar como referência temporal a proposta de Maria Auxiliadora Schmidt que estabelece uma periodização a partir de certas balizas construídas sob a influência da ideia de código disciplinar:¹

[...] construção do código disciplinar no Brasil (1838-1941); consolidação do código disciplinar da história no Brasil(1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-?) (2012, p. 78).²

É pertinente lembrar que a proposta de Schmidt tem um recorte espacial focado nos grandes centros brasileiros, sendo oportuno que sejam feitas investigações que possam averiguar o desenvolvimento do ensino da história em outras regiões brasileiras, o que poderia acarretar na construção de outras propostas de periodizações.

Outro ponto importante é que este esforço historiográfico inicial se desdobrará em dois momentos relacionados, porém distintos. Em primeiro lugar, analisarei a gênese institucional da escrita da história no Brasil no século XIX com a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e com textos de Von Martius e Francisco Varnhagen. No segundo momento, analiso quais funções foram atribuídas ao ensino da história tomando como referências iniciais a criação do Colégio Pedro II, as políticas educacionais do Estado Novo, as rupturas e continuidades do período militar e o ensino de história na redemocratização.

¹ O conceito de código disciplinar criado por Fernandez Cuesta foi elaborado para analisar o processo de constituição da disciplina de História na Espanha. Para o autor, tal processo se relaciona com a construção da formação de uma cultura escolar. Dentro deste fenômeno ocorre a produção de textos visíveis do código disciplinar, que seriam manuais, legislações e textos invisíveis do código disciplinar que se referem à criação e reprodução de práticas de professores e alunos (SCHMIDT, 2012, p. 77-78).

² Em relação à ideia da crise e da reconstrução do código disciplinar proposta por Schmidt há que se questionar sobre a possível imprecisão conceitual diante da conjuntura política brasileira da década de 2010. É possível que ainda estejamos em um processo de crise e reconstrução de nosso código disciplinar.

1.1. O Século XIX

1.1.1. A escrita da História no Brasil: a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB)

A primeira década de independência do Brasil foi marcada por diversas mudanças e muitos embates. Dentre os eventos que transformaram e trouxeram muitas incertezas nesse período, podemos elencar o próprio rompimento político administrativo com Portugal, a instauração e dissolução de uma Assembleia Constituinte, a outorga da Constituição de 1824, a abdicação de Dom Pedro I em 1831 e a subsequente administração regencial. Somada a todas essas mudanças, o tecido social parecia estar se dilacerando frente às forças centrífugas que faziam surgir no horizonte um cenário onde as províncias poderiam se desligar da nação recém criada. Neste contexto, as elites precisavam consolidar um Estado forte capaz de suplantar a heterogeneidade étnica, cultural, geográfica e política do Brasil, evitando, dessa forma, uma fragmentação política e territorial. Assim, além das leis e do poder coercitivo, o Estado precisava construir um sentimento de pertencimento que unisse o império (WEHLING, 1983). A partir desse e de outros pressupostos é criado, em 1838, no Rio de Janeiro, o IHGB, com vários objetivos, e dentre estes escrever a história do Brasil e “levar a cabo um projeto dos novos tempos, cuja marca é a soberania do princípio nacional enquanto critério fundamental definidor de uma identidade nacional” (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

O IHGB, criado pelos membros da Sociedade Auxiliadora da Indústria (SAIN),³ e com fomento do imperador, esteve desde seu nascimento alinhado com os interesses daqueles que queriam um estado centralizado e a viabilização de um projeto de integração nacional (GUIMARÃES, 1995). Desta maneira, a pesquisa e o estudo da História e da Geografia eram tidos como elementos que poderiam criar a liga necessária para unir e formar uma nação Brasileira. Entretanto, de acordo com Temístocles César, a ideia de nação ainda estava em processo de construção, e a historiografia brasileira, enquanto disciplina científica, apenas engatinhava. Assim, de acordo com o autor:

³ Conforme André Alípio de Andrade, a Sociedade Auxiliadora da indústria Nacional (SAIN) era uma entidade que objetivava aplicar conhecimentos técnicos e científicos na produção industrial nacional, com o intuito de promover o desenvolvimento e progresso econômico. Dentre os profissionais que compunham o quadro da instituição havia matemáticos e engenheiros. A SAIN era muito influenciada pelo liberalismo francês e procurou por vezes participar de projetos de modernização sócio econômico do Brasil (ANDRADE, 2013).

Tal como para o projeto nacional, também não era clara a identidade da história, nem do historiador. O que ele devia mesmo fazer? E mais, como fazer? Algumas palestras proferidas no IHGB são, notadamente, tentativas de normatizar e criar regras para o ofício desse historiador da nação. Não exatamente o que este deve ser – não havia tanta clareza assim –, mas sobretudo, o que ele não deve ou não pode fazer (CEZAR, 2004, p. 12).

Deste modo, talvez numa tentativa de esboçar normas sobre o ofício do historiador e o tipo de história a ser feita, Januário da Cunha Barbosa, primeiro secretário do IHGB, fez em 25 de novembro de 1839 um discurso de inauguração que ficou registrado na primeira edição da revista do Instituto. Suas palavras lançam luz sobre como deveria ser pesquisada, escrita e ensinada história no Brasil.

Não se compadecia já com o gênio Brasileiro, sempre zeloso da glória da pátria, deixar por mais tempo em esquecimento os factos notáveis da sua história, acontecidos em diversos pontos do império, sem dúvida ainda não bem designados (BARBOSA, 1839, p. 9).

Nessa fala introdutória, a ideia subjacente é a de que existe uma história da nação esquecida, e as partes que compõem o império; suas províncias teriam escondidos preciosos fatos históricos que seriam as peças para montar o quebra-cabeça da identidade nacional. Nesse argumento está circunscrito um dos propósitos do Instituto: pesquisar, recolher e analisar documentos para compor um arquivo que ajude a contar a história do Brasil.

Essa prática notadamente alinha o IHGB às tradições historiográficas do século XIX, em que se acredita no ganho de cientificidade da disciplina, e o documento escrito e oficial é alçado ao *status* de principal instrumento de verificação da verdade contida no passado. Desta forma, o Instituto iria mostrar às nações europeias “cultas” que no Brasil também existe um zelo pela glória da pátria e que todas as produções históricas que antecedem o IHGB iriam passar por um processo científico de verificação dos fatos para purificar a história nacional dos erros e inexatidões (BARBOSA, 1839, p. 9).

Outro ponto que chama a atenção no discurso de Januário Cunha Barbosa é a menção que ele fez a Cícero: “a história (escreve aquelle philosopho romano) é a testemunha dos tempos, a luz da verdade e a escola da vida” (BARBOSA, 1839, p. 13). Essa ideia de história como uma escola que ensina por meio de seus exemplos é conhecida como *magistra vitae*, e em linhas gerais tinha por pressuposto “extrair do passado um tipo particular de ferramenta didática imediatamente aplicável a qualquer circunstância temporal” (ASSIS, 2011, p. 106). Portanto, o trabalho do historiador para o cômico era recuperar no passado a história da nação,

assim como construir um arsenal de grandes feitos históricos que servissem de exemplo e orientação prática para a formação dos brasileiros. Neste sentido, Januário escreve que “A razão do homem, sempre vagarosa em sua marcha necessita de um guia esclarecido e seguro, que acelere seus passos”. E ainda, “as melhores lições que os homens podem receber lhe são dadas pela história” (1839, p. 13). Januário da Cunha Barbosa externou nesse discurso que mediante aos exemplos históricos o homem brasileiro poderia se tornar um súdito, revestido de valores e virtudes, assim como também acreditava que a história poderia ensinar aos brasileiros como ser um dos artífices da pátria.

A construção da identidade da nação era um imperativo que precisava ser criado a partir de critérios de cientificidade (elementos modernos da historiografia), ao passo que era necessário utilizar experiências passadas como exemplos e modelos para o futuro (elementos antigos da escrita da história). Nesse sentido, o “historiador, na qualidade de um profissional esclarecido, deveria indicar o caminho da felicidade e realização aos seus contemporâneos: fiéis súditos da monarquia constitucional e da religião católica” (GUIMARÃES, 1988, p. 16). Três elementos são perceptíveis nesse discurso: existe uma história preexistente nos fatos que precisa ser trazida à tona pelo historiador; o historiador do século XIX deve se atentar para corrigir inexatidões factuais e, portanto, precisa ser metódico e se prender aos documentos oficiais; essa história traz consigo preciosas lições atemporais que podem (e devem) ser ensinadas a fim de orientar os súditos do império. O discurso de Januário da Cunha Barbosa deu o pontapé inicial nos trabalhos históricos do Instituto lançando as bases da noção de escrita e ensino da História no Brasil.

No entanto, criar uma história nacional não era uma tarefa fácil, pois o Brasil possuía um quadro social heterogêneo, formado por grupos diversos que tinham pouca coisa em comum. A pergunta que o IHGB se esforçou em responder foi: “Como se deve escrever a história do Brasil?”. Um bávaro, conhecedor das terras brasileiras, encontrou uma resposta que ecoa até os dias de hoje.

1.1.2. A escrita da História no Brasil: Von Martius e as três raças

Em 1840 o IHGB propõe um prêmio ao pesquisador que “melhor elaborasse um plano para se escrever a história do Brasil” (GUIMARÃES, 1988, p. 16). Em 1846 é premiado o texto do Bávaro Karl Friedrich Phillip Von Martius, chamado “Como se deve escrever a história do Brasil” (MARTIUS, 1845). Esse texto nos ajuda a compreender as funções da escrita da história e do historiador no século XIX, pois, ao vencer o concurso do IHGB, os

pressupostos teórico-metodológicos elaborados por Von Martius receberam o aval do grupo que estava encarregado de escrever a história nacional no período, e a obra se torna uma espécie de referência (MELLO, 2018).

A dissertação do bávaro destaca alguns pontos que devem nortear e condicionar a pesquisa dos historiadores brasileiros. O primeiro desses é que “qualquer que se encarregar de escrever a história do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que concorreram para o desenvolvimento do homem” (MARTIUS, 1845, p. 30). Segundo Von Martius, esses elementos foram aqueles que convergiram “de um modo particular três raças, a saber: a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica” (MARTIUS, 1845, p. 30). De acordo com o autor, cada uma das raças contribuiu com a formação do povo brasileiro, contudo, a maior influência nesse processo será da raça que possuir a maior “energia, número e dignidade” (MARTIUS, 1845, p. 30). Assim, o autor ressalta o fator branco português como a força motriz do desenvolvimento da nação brasileira, pois, “o português que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente, que o português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor” (MARTIUS, 1845, p. 31).

Prosseguindo no argumento da mescla das raças como fator de formação do Brasil, o autor expõe sua concepção de causalidade histórica, que é uma amálgama da religiosidade cristã católica com uma princípios historicistas: “Jamais será permitido duvidar que a providência divina predestinou o Brasil a esta mescla” (MARTIUS, 1845, p. 31), ou seja, a nação como ápice do desenvolvimento político das sociedades humanas, no caso brasileiro seria uma obra de Deus.

O texto de Martius faz uma análise sobre características das três raças e de quais pontos o historiador deveria se atentar. No caso indígena, ele parte do pressuposto de que os autóctones brasileiros eram outrora uma grande civilização que entraram num processo de dissolução moral e civil, e o papel do historiador seria investigar quais as causas desse estado de degradação. Para o Bávaro, os índios eram o resíduo de uma história há muito tempo perdida (MARTIUS, 1845).

Sobre os portugueses, Von Martius destaca o espírito desbravador dos ibéricos e a grandiosa empresa marítima que levou ao descobrimento do Brasil como uma prova de superioridade do elemento branco. Dessa forma, o historiador que escrever a história do Brasil deverá pesquisar a história da nação portuguesa e a formação das instituições lusitanas, as quais, posteriormente, acabariam sendo levadas ao Brasil.

Para Martius, o povo negro teve muita importância para a formação social, moral e política do Brasil, contudo, o papel do historiador seria responder se essa influência se deu de modo positivo ou negativo. A análise do papel do negro deveria se dar sob o prisma das relações que Portugal estabeleceu com a África desde as feitorias até o tráfico, delimitando as influências que os costumes e hábitos negros tiveram sobre Portugal e, conseqüentemente, para o Brasil (MARTIUS, 1845).

Em sua conclusão, o botânico bávaro afirma que as particularidades da história do Brasil deveriam ser suprimidas e, portanto, elementos regionalistas da história das províncias não fariam parte de um esforço historiográfico. Subentende-se que o verdadeiro projeto de história do Brasil deveria ser aquele que destaca o elemento chamado nação. Por fim, Martius deixa uma observação sobre o compromisso ético do profissional que estuda o passado: segundo o autor, o historiador deveria ter um compromisso com a nação e defender o Regime Monárquico vigente, face às imaturas ideias republicanas que estariam circulando nas províncias. O profissional do passado teria por obrigação moral trazer à tona a indissolubilidade da união das províncias através de uma liga avalizada pela história.

Podemos seguramente afirmar que para Martius produzir a história do e no Brasil teria como função principal a realização de uma educação cívica. A história deveria ajudar a manifestar os sentimentos mais puros na relação do indivíduo com sua pátria, devendo, pois, despertar nos brasileiros o “amor à pátria, coragem constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas” (MARTIUS, 1845, p. 54).

A concepção de história que daria suporte a essa pretensão de ensino nacionalista seria a supracitada *magistra vitae*: “A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo” (MARTIUS, 1845, p. 54).

Era imperativo formar súditos que enxergassem o Brasil como uma nação grandiosa, herdeiros das tradições europeias e como o lugar do futuro. A escrita da história deveria desvendar a grandiosidade deste passado brasileiro e mostrar o lugar privilegiado que o Brasil ocupa entre as grandes nações civilizadas. Contudo, cabe salientar que a vencedora dissertação de Martius apenas lançou as bases norteadoras da escrita da história do Brasil, faltando alguém que se dispusesse a cumprir o projeto. Tal missão seria encampada e cumprida pelo historiador e diplomata Francisco Adolfo Varnhagen.

1.1.3. A História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen

Nascido em 1816, na cidade de Sorocaba, Francisco Adolfo Varnhagen realizou um trabalho que se transformou em um dos pilares da construção da historiografia brasileira. O destacado autor foi o homem que se empenhou em escrever a História do Brasil a partir dos pressupostos enumerados por Von Martius. Com um trabalho de fôlego, amparado por um *corpus* documental que incluía Bulas Papais, textos de geógrafos, diários, dicionários, além de uma série de outros documentos encontrados na torre do Tombo, em Portugal, o historiador Sorocabano desenvolveu um rico trabalho. A preocupação científica do profissional era muito clara, ao passo que este tinha por valiosa a minuciosidade do trabalho historiográfico:

Igualmente nos esforçámos por não ser pródigos nas narrações, nem pretenciosos nos juizos e analyse dos acontecimentos; pondo o maior empenho em commemorar, sempre com o possível laconismo, e embora com menos elegância, os factos mais importantes, e esmerando-nos em os descrever com a maior exactidão e clareza (VARNHAGEM, 1877, p. 12).

O passado estaria contido nos documentos, o trabalho do historiador deveria ser o de pesquisar, coletar e analisar, a fim de averiguar a veracidade e relevância deles. O historiador após esse trabalho exploratório e de investigação deveria se comportar como um juiz, ouvindo os fatos como se fossem testemunhas, e com os devidos critérios, (os pressupostos já elencados por Von Martius) deveria julgar e sentenciar os fatos do passado de acordo com as leis equitativas da sociedade, a partir da justiça humana (VARNHAGEN, 1877, p. 12).

Com base nisso, Varnhagen escreve sua obra mais conhecida, a *História Geral do Brazil, antes de sua separação e independência de Portugal*, cuja segunda edição, de 1877, irei analisar. Nesse livro o autor já estabelece as linhas gerais que irão nortear seu raciocínio. Em primeiro lugar, a História deve tornar evidentes os laços que unem a nação, de forma a mostrar para as pessoas no presente que todos os que fazem parte da pátria possuem um passado comum. Partindo dessa ideia, o autor assevera que uma nação se assemelha a um grupo de famílias, que mesmo tendo uma origem sanguínea diferente, comungam de um passado comum consubstanciado nas tradições. Neste ponto, Varnhagen estabelece a dimensão política de caráter conservador da sua obra e, assim como Von Martius, acredita que os exemplos do passado servem como códigos de conduta moral e política, visto que “a mesma história nos dá exemplos do caro que tem pago algumas nações ao pretenderem renegar de todas as tradições do seu passado; custando isso, a uma o ser victimas do jugo estrangeiro, e a outras perca de sua paz e tranquilidade” (VARNHAGEN, 1877, p. 11).

O texto da História Geral é dividido em seções, cada uma com um tema que introduz o leitor acerca do assunto a ser tratado. Na primeira seção, Varnhagen faz uma descrição geográfica do Brasil, estabelecendo um quadro da composição animal, vegetal e mineral do território da nação. Da seção II até a IV, o autor escreve os resultados de sua pesquisa sobre os índios. Estas seções talvez sejam estranhas a um leitor contemporâneo, visto que há uma carga muito grande de valoração em relação aos índios e são comuns comentários como “Essas gentes vagabundas, que, guerreando sempre, povoavam o terreno que hoje é o Brasil, eram pela maior parte verdadeiras emanções de uma só raça ou grande nação, isto é, procediam de uma origem comum” (VARNHAGEN, 1877, p. 15). O autor defende que os índios viviam em um estado de degradação, assim como condena as práticas culturais destes julgando-as como odiosas. É interessante notar que a base do juízo de Varnhagen sobre os costumes indígenas estavam fundamentados na tradição cristã, pois ele usa trechos bíblicos para condenar elementos culturais e, ainda, afirma que foi a mão divina que providenciou a chegada dos portugueses com o cristianismo para salvá-los de um estado de pequenez e miséria (VARNHAGEN, 1877, p. 22-23; 44). Juntamente com estes comentários judicativos, é perceptível o profundo trabalho de pesquisa realizado pelo autor para detalhar os autóctones brasileiros, pois nestas seções ele aborda com riqueza de detalhes os usos e costumes indígenas.

Da seção V até a seção XXX, o autor irá tratar desde a descoberta da América e do Brasil até o processo de restauração do estado do Maranhão pela coroa Portuguesa. Nessas seções é notória na escrita vanhageriana a construção da ideia da nação como produto de um processo histórico que se inicia com a intrepidez marítima portuguesa que trouxe para a América suas avançadas e civilizadas formas de administração política, econômica e de organização religiosa, assim como ele também irá tratar do heroísmo português ao defender e expulsar os invasores do Brasil (VARNHAGEN, 1877, p. 131; 251; 281).

As experiências históricas do negro no Brasil são escritas de forma breve na obra de Varnhagen. O autor influenciado por ideias correntes no IHGB e, especialmente, por Von Martius, acredita que o negro é um dos três elementos que compõe a população brasileira e que por esta razão é pertinente “gastar” algumas linhas para tratar da origem e inserção dos negros por meio da escravidão. Assim, a seção XIV irá expor de forma sucinta o elemento negro, explicando a origem dos povos africanos que vieram, o processo do tráfico negreiro, e as justificativas morais da escravidão implantada no Brasil pelos portugueses (VARNHAGEN, 1877, p. 218; 229).

A História Geral de Varnhagen é um trabalho extenso, extremamente minucioso, altamente descritivo e, sem dúvida, atendeu aos parâmetros teórico-metodológicos expostos na dissertação de Von Martius. Em linhas gerais, o texto trata o Brasil como resultado de três raças, ressaltando o papel principal do português que, guiado pela força do destino, fundou uma pátria. A história que ressaltava a nação Brasileira como uma herdeira das tradições europeias e que ensinava os valores cívicos e morais por meio dos exemplos do passado já estava escrita numa grandiosa obra, faltava um projeto para ensinar esta história, e os primeiros passos em direção à implantação de um sistema de ensino público capitaneado pelo Estado se deu com a criação do Colégio Pedro II.

1.1.4. O ensino institucionalizado de história no Brasil: Colégio Pedro II

Para que houvesse um ensino de história no Brasil era necessária uma história para se ensinar. Por isso destaquei Von Martius e Varnhagen como autores importantes neste processo de escrita. Em suas obras, ambos estabeleceram um método de pesquisa, uma teoria, um recorte espacial e temporal, uma cronologia e algumas funções para a pesquisa e para o ensino da disciplina. Faltava, apenas, uma instituição de ensino para difundir os pressupostos e os conteúdos elaborados por Martius e Varnhagen. Este espaço de gênese do ensino de história se deu no Colégio Pedro II.

A história da instituição começou com um decreto no dia dois de dezembro de 1837. Neste o antigo Seminário São Joaquim foi transformado em uma instituição de ensino secundário que levaria o nome do príncipe brasileiro (BRASIL, 1837, Art. 1). Nesse mesmo documento se estabeleceu uma proposta curricular afirmando que as disciplinas a serem ensinadas seriam “As línguas latinas, grega, francesa e inglesa; retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia” (BRASIL, 1837, Art. 3). Assim temos a primeira proposta de colégio secundário e de um currículo. Mas, quais seriam as teorias pedagógicas a fundamentarem as atividades no D. Pedro II?

De acordo com Maria de Lourdes Haidar, a instituição possuía influências pedagógicas de duas principais vertentes: o positivismo francês e a filosofia/ teologia católica (2008, p. 96). O positivismo francês serviu de base pedagógica em função da falta de experiências em solo nacional, ajudando a compor o modelo institucional a ser construído, assim como o modelo curricular (HAIDAR, 2008; MANOEL, 2010); e a influência católica, normatizada como religião oficial do império (BRASIL, 1824, Art. 5), se tornou perceptível desde o primeiro

documento legal do colégio, o regulamento nº 8 de 1838, onde figuravam vários elementos da influência religiosa como a existência do cargo de capelão do colégio, que, entre outras coisas, deveria celebrar missas nas quintas e nos domingos, tendo por presença obrigatória os alunos e funcionários (BRASIL, 1838, Art. 9), além da escolha do primeiro Reitor do colégio, D. Frei Antônio de Arrábida (HAIDAR, 2008, p. 98).

Em relação aos valores cívicos, estritamente ligados aos valores religiosos, o regulamento versava que os professores deveriam, além de ensinar suas disciplinas, inserir em suas aulas reflexões que lembrassem aos alunos suas obrigações para com Deus, família, pátria e governo (Brasil, 1838, Art. 13).

O colégio Pedro II foi concebido para atender certas necessidades não apenas da ordem educacional, mas também social e política. Seu público alvo era a elite, sobretudo do Rio de Janeiro e seus pressupostos do ensino de história contemplavam reproduzir certas narrativas eurocêntricas a fim de inculcar no aluno a ideia de um Brasil herdeiro das tradições europeias. A fim de demonstrar todas estas afirmações, analiso a seguir um manual didático muito usado nas aulas de história da instituição no século XIX.

1.1.5. O manual didático de Joaquim Manoel de Macedo

Joaquim Manoel de Macedo,⁴ mais conhecido atualmente como autor da obra *A Moreninha*, foi, dentre outras coisas, escritor de livros didáticos de história. Sua contribuição *Lições de história do Brasil para os alumnos do imperial colégio Pedro segundo* é uma das primeiras e mais importantes produções escritas utilizadas em salas de aula no Brasil do século XIX. O livro didático de Macedo é, também, um dos principais difusores dos princípios e conteúdos idealizados por Von Martius e fixados por Varnhagen. De acordo com Selma Rinaldi Matos, a repercussão de sua obra didática:

[...] fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e, sobretudo, de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das Nações civilizadas

⁴Joaquim Manoel de Macedo, nascido em 24 de Junho de 1820 na freguesia fluminense de São João de Itaboraí, foi enviado a corte para realizar os preparatórios para ingresso na escola de medicina. Antes de se formar médico publica “A moreninha” seu primeiro romance. Apesar do sucesso como escritor, Joaquim precisava desempenhar outras atividades, assim, foi jornalista, escritor, professor, político, foi deputado provincial pelo partido liberal, foi membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro criado em 1838, onde exerceu alguns cargos. Assim, ele participou não só do momento fundador do romance brasileiro, mas da historiografia brasileira também. Joaquim Manuel de Macedo se destacou no cargo de professor de história do Brasil no colégio imperial D Pedro II, e foi nomeado em abril de 1849 (MATOS, 1993, p. 11-18).

e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade (1993, p. 18).

O manual didático de Macedo é dividido em lições, sendo que, cada uma introduz um tema, trazendo no final um quadro sinótico contendo as principais informações ensinadas. De maneira geral, ele utiliza a mesma lógica e as mesmas informações trabalhadas por Varnhagen a quem Macedo homenageia em seu prefácio, afirmando ser este uma referência em pesquisa e escrita da história do Brasil (MACEDO, 1861, p. 7).

Da lição I à IV Macedo faz considerações preliminares sobre como o povo português possuía um espírito aventureiro e destemido, e passa a narrar a descoberta do Brasil e as primeiras explorações (MACEDO, 1861, p. 09-63). Na lição V há uma descrição geográfica do Brasil em que o autor ressalta a grandiosidade da fauna e da flora brasileira. Em contraste com o potencial do território, vivia já no novo mundo um povo que nas palavras do autor era pequeno e mesquinho: os indígenas, aos quais ele se refere como gentios. A lição V é dividida em três partes descrevendo o gentio do Brasil, sua relação com a família e a dinâmica de suas relações sociais (MACEDO, 1861, p. 68-97). As lições seguintes irão tratar da colonização e implantação de sistemas administrativos, como as capitanias hereditárias, dos governos gerais e da União Ibérica. De todo modo, o manual segue a mesma linha de raciocínio dos escritos de Von Martius e Varnhagen, não sendo necessário aprofundar em detalhes, pois já foram tratados anteriormente.

O manual de história escrito por Joaquim Manoel de Macedo naturaliza a construção da nação brasileira como consequência de processos históricos grandiosos que se iniciam nas grandes navegações capitaneadas pelos portugueses que irão descobrir, desbravar e administrar o novo território, assim como trazer a religião cristã e a ordem civilizatória aos gentios.

As funções atribuídas ao ensino de história no Brasil do século XIX, expressas no livro de Macedo, estão nas dimensões: política, em que se concebe o passado como instrumento do Estado para fomentar uma identidade nacional; e ética, em que são afirmados determinados valores herdados da tradição europeia em detrimento dos outros que compõe o quadro da sociedade, como índios e negros. Esses valores são ensinados por meio dos exemplos do passado. A concepção brasileira de ensino de história construída no século XIX terá muita influência ainda na República e só terá mudanças significativas a partir de 1931 com a reforma de Francisco Campos (BITTENCOURT, 1990 p. 31).

1.2. As funções do ensino de história na Era Vargas

Após o fim do regime Monárquico, em 1889, o Brasil adota um sistema político republicano, que ficou postumamente conhecido como Primeira República. Autores como Bóris Fausto defendem que no início desse período os interesses das elites cafeeiras acabam por prevalecer a ponto de terem força para consagrar o princípio de autonomia estadual, o que legou a essa fase uma configuração social e política regionalizada (1990, p. 232). Ainda assim, a maior parte da população continuou sem participar das decisões e, aos poucos, os representantes de São Paulo e Minas Gerais foram aumentando sua influência e controle sobre poder Federal.

A democracia política tinha um conteúdo apenas formal: a soberania popular significava a ratificação das decisões palacianas [...] Em síntese, a organização social da Primeira República é marcada pela predominância do setor agrário exportador, pela inexistência de uma luta nítida de facções no interior da burguesia entre o setor agrário e o industrial, pela fraca integração nacional; com predominância do eixo São Paulo-Minas, pelo caráter secundário das oposições de classe (FAUSTO, 1990, p. 233).

Esse cenário político mudou significativamente a partir da década de 1920, e vários fatos podem ser tomados como sintomas dessas mudanças. O processo de industrialização começou a mostrar seus tímidos efeitos, na medida em que fortaleceu grupos urbanos ávidos por participação política. No campo militar a oposição de jovens tenentes se fez sentir em eventos como nas revoltas dos 18 do Forte em 1922, na coluna Prestes que percorreu o Brasil de 1925 a 1927 e, finalmente, a crise de 1929 que acertou um duro golpe na economia brasileira, o que ocasionou um deslocamento e um rearranjo do poder da elite cafeeira. Esses e outros eventos culminaram no levante que depôs o presidente Washington Luís e instaurou um governo provisório liderado por Getúlio Vargas, que nesse contexto tratou de fazer reformas centralizadoras em várias esferas sociais e políticas (FAUSTO, 1990 p. 254).

No que se refere ao campo educacional, várias rupturas foram encampadas pelas políticas públicas instauradas no período, e muitas delas tinham por característica a centralização. Uma dessas primeiras ações foi a criação via decreto do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde em 14 de Novembro de 1930⁵, tendo como Ministro Francisco Campos. Em dezembro do mesmo ano, o decreto nº 19.444 organizou o ministério

⁵ O decreto Nº 19.402 de 14 de Novembro de 1930 cria uma secretaria de estado para tratar de assuntos relativos à educação e saúde. O documento com oito artigos concede a nova pasta a primazia sobre os estudos e decisões relativas à educação e saúde pública.

com uma diretoria e quatro gabinetes, sendo que, um desses foi o Departamento Nacional de Ensino (DNE). Francisco Campos deliberou sobre a necessidade de criar mais um órgão com a função de auxiliá-lo nas decisões ligadas à educação, e, por isso, através do decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), “que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino” (BRASIL, 1931). O CNE se transformou numa instituição de assessoria para elaboração e proposição de leis assim como fiscalizando-as (GUILHERME; SONIA, 2019, p. 4).

Outro decreto muito importante no período é o nº 19.890, de abril de 1930, que regulamentou o ensino secundário no Brasil. Esse decreto estabeleceu novos parâmetros. Por exemplo, em seu segundo artigo, o decreto estabelece o ensino seriado e divide o secundário em dois cursos: o fundamental e o complementar. O decreto ainda exige a obrigatoriedade do ingresso no secundário para pleitear uma vaga no ensino superior (Brasil, 1930). Tais regras imprimiram uma cara nova ao sistema educacional brasileiro, pois este:

[...] nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia eram os sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação. Foi esse, aliás, um dos pontos visados nos ataques do chamado movimento renovador. Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico (ROMANELLI, 1978 p. 131).

O secundário a partir de então terá em seu currículo a disciplina de história tanto na fase do fundamental como na fase complementar (Brasil, 1930). De acordo com Circe Bittencourt:

A reforma de Francisco Campos terminou com a diversidade de programas, tornando conteúdos, métodos e avaliações únicos e obrigatórios em todo país. Assim, todos os alunos, em qualquer escola que estivessem freqüentando, estariam aprendendo História da Civilização, seguindo um mesmo método e tendo de se submeter aos mesmos critérios de avaliação (1990, p. 65).

Findado o governo provisório, acontece o processo da constituinte de 1934 e a adoção de um novo sistema político que durou até 1937, quando Getúlio Vargas apresentou à nação o plano Cohen, um documento cujo conteúdo expunha os supostos planos de grupos comunistas para tomarem o poder. A partir deste documento, que posteriormente se mostrou falso, Getúlio solicitou ao congresso a aprovação de um estado de guerra com duração de 90 dias. O

desfecho desta ação foi a implantação de um sistema político ditatorial que ficou conhecido como Estado Novo (D'ARAÚJO, 1984).

Com o novo regime muitas transformações foram realizadas em vários setores e novas políticas foram implantadas em diversas áreas, inclusive na educação. O conjunto das reformas educacionais, realizadas no período de 1942 a 1946, por meio de leis orgânicas, encabeçada por Gustavo Capanema, legislava sobre o Ensino e Aprendizagem Industrial, sobre o ensino comercial e estabeleceu novas diretrizes para o ensino secundário (ROMANELLI, 1978, p. 154).

O Decreto-lei nº 4.244, promulgado em 9 de abril de 1942, reestruturou o ensino secundário dividindo-o em dois ciclos: o Ginásio e outro ciclo subdividido em dois cursos: o clássico e o científico. Em relação ao currículo, no ginásio seriam ministradas aulas de História geral, na primeira e segunda série, e História do Brasil na terceira e quinta série. Nesse contexto de mudanças, a função do ensino, como um todo, era:

Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística (BRASIL, 1942).

No capítulo VII existe também a menção do constante cuidado da instituição de ensino secundário para com a formação moral e cívica dos alunos, buscando sempre lhes imprimir os valores como patriotismo, disciplina, dedicação aos ideais da nação, além da consciência e “compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos” (BRASIL, 1942). Ainda no artigo 24, o documento estabelece que as disciplinas de história e geografia devem ser frequentemente acionadas com o intuito de despertar nos alunos a consciência cívica e o patriotismo. De modo geral, a partir dessa lei, podemos supor que o ensino secundário era o palco perfeito para a disseminação de uma ideologia política fundamentada em valores como patriotismo e nacionalismo, e que as disciplinas de história e geografia eram as disciplinas perfeitas para realizar esta tarefa.

Como as duas reformas educacionais se encontram dentro de um período que se convencionou chamar de Era Vargas, é provável que a disciplina de história e a utilidade a ela conferida foi basicamente a mesma em ambas as reformas. Assim, analiso o livro didático de Joaquim Silva para ilustrar como eram estruturados os conteúdos e as sugestões de ação pedagógica no período.

1.2.1. A História do Brasil de Joaquim Silva

Joaquim Silva foi um prolífico escritor de livros didáticos, tendo escrito obras de história geral para o primeiro e segundo ano do ginásio, assim como uma história do Brasil para o terceiro ano. Seus livros foram publicados pela Editora Nacional entre os anos de 1940 e 1951 e, de acordo com Arnaldo Pinto Junior, são uma excelente fonte para compreender o ensino de história no período Vargas, pois foram usados de forma ampla em várias regiões do Brasil (PINTO JR, 2010).

O livro que analisaremos é *A História do Brasil para os alunos do 4º ano ginásial*, pois é uma das obras mais usadas na Era Vargas. O texto, escrita para atender às demandas da legislação de 1942, trabalha seu conteúdo a partir de unidades temáticas e, ao final de cada capítulo, há sempre um espaço para relembrar as “datas notáveis”.

O manual didático analisado constrói uma narrativa cronológica cujo conteúdo inicia no Primeiro Reinado, passando pelo Período Regencial, Segundo Reinado, Abolição, Primeira e Segunda República, terminando no Estado Novo, onde seu escritor exalta Getúlio Vargas como um homem “calmo, mas enérgico, longânime, mas severo, tolerante, mas inflexível” (SILVA, 1944, p. 189) e justifica o golpe de 1937 como uma solução para os problemas brasileiros.

O autor usa uma narrativa linear que transmite ao leitor uma sensação de continuidade, como se os processos históricos do Brasil obedecessem a uma certa lógica cumulativa e progressiva. Por exemplo, quando é trabalhada a política interna no Segundo Reinado, é exposto os dois partidos que compunham o cenário parlamentar (liberais e conservadores). De acordo com ele, mesmo com a carta Magna de 1824 estabelecendo o poder moderador, o Parlamento era:

Cenário de magníficas exposições desse pensamento de generosa liberdade, de retraimento do Estado no campo das iniciativas econômicas, de legislação cada vez mais democrática, que fazem do Brasil, entre 1870 e 89, o menos monárquico de todos os impérios (SILVA, 1944, p. 59).

Ou seja, de acordo com a lógica do texto, a República já estava sendo gestada, quase afirmando que seria inevitável sua chegada no curso da história.

No capítulo V em que trata da abolição da escravatura, o autor ameniza o sistema de trabalho escravo implantado pelos portugueses na colônia e perpetuada no império, justificando que a escravidão já existia na África há muito tempo e que, muitas vezes ao chegar ao Brasil, os escravos eram estimados e bem tratados pela maioria dos senhores. Na

mesma toada, a saga do processo abolicionista é descrita como uma epopeia encabeçada por grandes brasileiros como Dom Pedro II, José Bonifácio, José Guimarães, Rui Barbosa, José Maria, o Visconde do Rio Branco, Joaquim Nabuco e a Princesa Isabel, esta última, segundo o autor, era uma figura generosa e de caráter (SILVA, 1944, p. 89-97).

A tônica de narrar como sujeitos históricos apenas os líderes políticos e militares é flagrante na obra de Joaquim Silva. Figuras como D. Pedro II, que “[...] Era um soberano de vasta cultura e de grandes virtudes, reto, generoso e tolerante, e de escrupulosa probidade” (SILVA, 1844, p. 118), Luiz Alvez Lima, o Duque de Caxias, que salvou o Brasil da desintegração, que derrotava os inimigos da pátria, mas nunca os humilhava, e que mesmo sendo um homem de guerra sempre mantinha um espírito de cavalheiro (SILVA, 1944, p. 52-53), e José Maria da Silva, o Barão do Rio Branco, que se importava mais com o Brasil do que com suas formas de governo, e era “amigo sincero da paz, queria que, para garanti-la, tivéssemos nosso exército e nossa marinha dotada de todos recursos necessários” (SILVA, 1944 p. 163) são retratadas como heróis, e suas vidas como exemplo de amor à pátria.

Como bem se pode observar, a concepção de história no livro didático de Joaquim Silva é designada atualmente como uma forma tradicional, cronológica, linear, que retrata uma história política e elitizada, procurando estimular no leitor o desenvolvimento de virtudes cívicas e amor à pátria. Em relação às funções que se atribuíam ao ensino de história quase nada havia mudado desde a fundação do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, sendo a disciplina encarada como formadora do cidadão.

Em 1945, Getúlio Vargas é deposto do cargo, pondo fim à Era Vargas e ao Estado Novo. Com a Constituição de 1946, o Brasil experimentou, novamente, um período democrático, que só foi interrompido em 1964.

1.3. As funções da história no Regime Militar (1964-1985)

Havia muitas forças e interesses em jogo no contexto de 1964, uma delas era o descontentamento e assombro dos militares com o fato do presidente João Goulart, supostamente, desrespeitar as instituições e ser uma ameaça à democracia. Figurava também o temor da influência da experiência socialista, o que deixava o Embaixador Norte americano, Lincoln Gordon, atemorizado com a possibilidade de acontecesse no Brasil algo parecido com o que houvera em Cuba, o que o motivou a pedir ao presidente norte americano um financiamento para custear estratégias de desgaste ao governo de Jango, assim como suporte para uma intervenção caso fosse necessário (FICO, 2014). Além disso, setores conservadores

da sociedade civil, como grupos da igreja católica, se mobilizaram em protestos grandiosos em prol da família e dos valores cristãos, que supostamente estariam sob risco. No congresso nacional, outras forças se organizavam a fim de legitimar possíveis ações dos militares e, desta forma, o cenário para a tomada do poder por parte dos militares estava montado. O primeiro ato desse momento decisivo foi o deslocamento das tropas de Olimpio Mourão Filho para o Rio de Janeiro, em 31 de março, e a subsequente reunião do Congresso Nacional, iniciada no dia 1º e encerrada na madrugada do dia 2 de Abril, em que foi declarada a vacância da cadeira do presidente. João Goulart fora deposto e um novo regime liderado pelos militares é instalado, começa assim um capítulo novo na história do Brasil (FICO, 2014).

Com os militares no poder, as políticas educacionais passaram por mudanças significativas. No decreto lei nº869 de 1969 se instituiu como disciplina e prática educativa a Educação Moral e Cívica. O objetivo dessa implantação se fundamenta na necessidade de fortalecer o espírito religioso e a dignidade humana, os valores espirituais e éticos da nação alicerçados na família e na comunidade, e instituir o culto à pátria, com seus símbolos, tradições, instituições e heróis.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 o governo acentua a centralização de decisões sobre a educação e uniformiza os currículos em âmbito nacional. Ganha força os Estudos Sociais, uma disciplina cujo enfoque pedagógico era centrado na criança e em sua inserção social. O ensino de história como disciplina autônoma fica restrita ao 2º grau, e sua carga horária acaba sendo reduzida (FONSECA, 1993; SCHIMIDT, 2012).

Neste contexto, o que se pode observar é uma tentativa de enfraquecer o ensino de disciplinas que possam de alguma forma mobilizar a criticidade nos alunos. Nota-se desta forma que os legisladores do período em questão viam na história duas potencialidades: uma benéfica, em que o passado pode acentuar a grandiosidade dos valores nacionais, dos mitos fundadores e heróis; e uma maléfica, em que a história pode também revelar que a nação, a pátria e a civilização ocidental são construções humanas e, portanto, não preexistentes num ciclo de evolução progressiva.

As funções atribuídas ao ensino de história no período militar são muito parecidas com as dos períodos anteriores. Havia a necessidade de conformar e adaptar o aluno ao meio, o que justifica a implantação dos Estudos Sociais, e para isso, valorizar a pátria com seus símbolos e heróis era um imperativo urgente. Havia ainda o entendimento de que o estudo do passado é aquele que possui o potencial de trazer ao presente os elementos necessários ao projeto de unificação e homogeneização tão desejado pelos generais. Mas vejamos como era um livro didático da época do regime Militar.

1.3.1. O compêndio de história do Brasil de Antônio José Borges Hermida

Um livro didático muito utilizado nas décadas de 1960 e 1970 foi o *Compêndio de História do Brasil* de Antônio José Borges Hermida. Tal obra foi tão acionada que até a década de 1990 ela ainda circulava e era usada (BRAUNA, 2017). Publicada pela Companhia Editora Nacional em 1968, ela era destinada a primeira e segunda série do curso médio e tem diferenças significativas em relação aos outros manuais analisados nesta pesquisa.

Uma das diferenças básicas dessa obra em relação às outras é a editoração. Com muitas cores e recheada de desenhos e pinturas feitas por artistas do calibre de Rugendas, Debret entre outros, o livro didático de Hermida dá ao leitor uma experiência mais vívida e prazerosa.

O conteúdo do livro segue uma dinâmica parecida com aquela proposta por Varnhagen, apenas acrescentando as atualizações factuais, ou seja, o livro começa com as grandes navegações e com o descobrimento do Brasil, passando pelos povos formadores da nação, Colônia, Império, República, Era Vargas etc. A lógica do discurso histórico se alicerça numa narrativa cronológica, linear, de argumentação causal e teleológica, seguindo a fórmula do século XIX.

No capítulo *Formação do povo brasileiro*, Antônio José Borges segue a mesma linha de raciocínio de Von Martius, em que as três raças são destacadas na formação nacional, tendo o fator branco/europeu como o mais importante (HERMIDA, 1968, p. 61).

A forma como aborda questões delicadas é feita de modo a naturalizar certos fatos como resultante de forças causais, a exemplo disso, Hermida fala do cativo negro no Brasil como um processo natural, pois a escravidão se tornou necessária no Brasil, visto que os índios não se submetiam ao trabalho forçado. Além do mais, o autor afirma que “Para a agricultura, porém tiveram os Portugueses que recorrer à escravidão Africana, pois os negros já viviam na África na condição de escravos e eram muito mais resistentes que os índios” (HERMIDA, 1968, p. 68).

E José Borges Hermida continua: o Brasil como país que começa na Europa com a bravura dos portugueses, as três raças na formação da população, tendo como força motriz o elemento branco, e uma narrativa que contempla políticos e gerais, usados como exemplos morais para instrução cívica dos alunos. Tais ideias ficam claras em trechos como:

Com efeito, que vale aludir à Imprensa sem assinalar sua importância civilizadora, a Joana D’Arc sem acentuar a lição de Patriotismo que se conclui de sua atuação na guerra dos Cem Anos? Principalmente aqueles objetivos que contribuem para a formação moral da juventude, devem ser encarecidos, como a humildade de Jesus, o idealismo dos Gregos, a

generosidade de Caxias, para com os vencidos, a proibição de Feijó, a abnegação dos Jesuítas. É necessário que a História seja a mestra da vida e não a enumeração aborrecida de episódios políticos e militares (HERMIDA, 1951, p. 34).

Mais de cem anos se passaram desde que a história foi instituída como disciplina no Colégio Pedro II e muitas rupturas políticas e legais aconteceram na sociedade e na educação brasileira. Embora minhas fontes e análises não pretendam esgotar o assunto, nem ser a última palavra sobre o período, considerando o cenário heterogêneo e complexo que era, e ainda é o Brasil, é possível dizer que as funções que foram atribuídas ao ensino de História ao longo de um século tiveram muitas permanências e poucas rupturas.

1.4. As funções do ensino de história na redemocratização

Os militares saíram do poder na metade da década de 80 e o Brasil se encaminhou novamente a um período democrático. Um dos pontos decisivos da mudança, que, provavelmente, marcou o fim do “antigo regime”, foi a elaboração da constituição de 1988, pois a nova carta Magna era o instrumento que carregava as aspirações por princípios democráticos amparados em lei.

No campo educacional a Constituição promoveu a universalização do acesso às escolas, estabelecendo-a como um direito de todo brasileiro, tendo o Estado, a família e a sociedade o dever de a promover. O constituinte ainda entendeu que o objetivo desta era dar condições para o desenvolvimento pleno da pessoa, assim como o aprendizado do exercício da cidadania. Assim nasce amparada em lei a concepção de participação democrática na educação visando alcançar a todo indivíduo da sociedade com o fim de formá-lo para a nova organização política, social e também para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para além da Constituição foi necessário estabelecer novas diretrizes para educação, visto que o ensino ainda estava estruturado sobre a lei 5.692 de 1971. Assim, por meio da lei 1.258 de 1988, que tinha por finalidade criar novas diretrizes educacionais, a população foi teoricamente convidada a participar do debate público sobre os rumos que a educação brasileira deveria tomar neste período de redemocratização. Em 1992 o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto de lei de Diretrizes e Bases, de sua própria autoria, cujo texto não continha as discussões públicas dos projetos que já estavam em andamento na câmara. Após vários debates a proposta de Darcy Ribeiro é aprovada e sancionada em dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, com pequenas alterações do texto original (SILVA, 2014, p. 37).

A Lei de Diretrizes e Bases, mesmo não legislando sobre as especificidades das disciplinas escolares, estabelece ainda assim a função do ensino no Brasil. De acordo com a ela, em seu título II, a educação serve para desenvolver plenamente os brasileiros a fim de prepará-los para o pleno exercício da cidadania além de qualificá-los para o mercado de trabalho. Para isso, valores éticos e políticos como liberdade, igualdade, respeito democracia e pluralidade são elencados como basilares:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

É pertinente observar que em nenhum momento o documento deixa claro o que significa desenvolver plenamente, ou o que seja o exercício da cidadania. Palavras como formação plena e cidadania são polissêmicas e muitas vezes expressam um significado muito ligado com o contexto social e político de uma época, assim é provável que exercer a cidadania no período do regime militar era bem diferente que em 1996.

Com estes documentos (Constituição e a nova Lei de Diretrizes e Bases), o desenho legal da educação estava se definindo. Para além do contexto de redemocratização, outras preocupações também rondavam o cenário educacional brasileiro, como as rápidas transformações sociais e tecnológicas, o processo de globalização, etc. Então, partir de 1995 começou a ser produzido e a circular alguns textos que estabeleciam parâmetros curriculares para este novo contexto nacional e mundial. Em 1997 o Ministério da educação e do Desporto apresenta a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para 1º a 4º ano e em 1998 para o 5º ao 8º ano (VELLOSO, 2012).

Para o Ensino Fundamental os PCN estão divididos em dez volumes, e para esta pesquisa analisei o quinto volume, pois neste são tratadas as disciplinas de história e geografia. Em relação à disciplina história, o documento se divide em duas partes. Na primeira são tratados temas como a caracterização da área, aprender e ensinar história no ensino fundamental, objetivos gerais de história para o ensino fundamental e conteúdos de história: critérios de seleção e organização; já na segunda parte estão descritas algumas orientações didáticas e as especificidades do primeiro e do segundo ciclo.

Na apresentação ao professor, os PCN de história trazem um texto do ministro da educação da época, Paulo Renato de Souza, em que são mencionados como objetivos a capacitação do aluno para que este se torne autônomo e plenamente capaz de exercer a

cidadania. O ministro ainda fala que o documento foi criado para ser um referencial, sendo assim bastante flexível para ser adaptado para as diversas realidades encontradas no país. (BRASIL, 1998).

No documento são elencados vários elementos da ciência Histórica que poderiam ser importantes no processo de formação do aluno. Noções como diferença e semelhança, transformação e permanência, o Eu e o Outro são estabelecidas como parte da investigação histórica e fundamentais para a formação cognitiva do aluno.

Dentre as funções destacadas pelo documento, podemos analisar duas principais, uma de ordem teórico/metodológica, no qual o ensino da disciplina deve munir o aluno de habilidades próximas às que os historiadores utilizam em seu ofício, e outra de ordem ética/política (MELLO, 2019, p. 165). Em relação às funções teórico/metodológicas o PCN de História estabelece que o aluno deve aprender a:

Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado (...) Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço (...) utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros (1998, p.43).

E dentre as funções de ordem ética/política estão:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais (...) Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil (...) valorizar o patrimônio sócio cultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p.43).

O que se pode perceber com segurança é que nos textos do PCN de História e da LDB transparecem a noção de formação plena do sujeito para o exercício da cidadania. Neste processo, a disciplina de história com seus pressupostos teóricos metodológicos, auxiliariam a constituição de valores éticos e políticos alicerçados na democracia, no respeito, na igualdade e na pluralidade.

A Lei de Diretrizes e Bases também estabeleceu que deveria ser criada uma base nacional curricular, cujo objetivo seria unificar os currículos no âmbito nacional (Brasil, 1998,

p. 16). Esta proposta demorou praticamente duas décadas para ser implantada, e o novo documento com sua proposta curricular além de causar várias polêmicas e discussões, também traz em seu bojo várias funções para o ensino de História.

1.5. As funções do ensino de História hoje: BNCC

Em setembro de 2015, o MEC anuncia o início do processo de estabelecimento do novo documento, apresentando componentes curriculares que estariam abertos à consulta pública. O certo é que a elaboração desta base curricular gerou muitas polêmicas. A exemplo disso, professores e pesquisadores da área do ensino de história manifestaram suas insatisfações com o processo de consulta, com a estrutura curricular proposta e com a forma como o professor é concebido pelo documento, e o Ministério da Educação foi acusado de ser impositivo (CALLIL, 2016; CAIMI, 2016).

Para Flávia Eloisa Caimi, a elaboração desse documento se deu num contexto de polarização e acirramento político. Nessas condições, os debates sobre o currículo de história sempre se tornam uma espécie de palco de disputas, pois nessas discussões alguns grupos pretendem impor sua hegemonia por meio da legitimação de suas narrativas particulares. O desafio da proposta seria suplantar os problemas do contexto e contemplar no currículo tanto um projeto de nação quanto as competências e habilidades básicas, além de estabelecer critérios para discutir toda heterogeneidade da sociedade brasileira. Nesse sentido, ela aponta que a primeira versão do documento, redigido por uma comissão de doze professores de diferentes instituições, continha lacunas, porém possuía elementos importantes e significativos. Para ela, o documento:

(...) mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas e espaço temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar toda a história ao superar a periodização quadripartite da história europeia, eivada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas

expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2016, p. 90).

Porém, segundo a autora, a comissão dos professores que elaboraram esta primeira versão foi dissolvida, e em seu lugar foi formada outra, composta por profissionais que não tinham uma carreira ligada ao ensino de história. O documento elaborado por este segundo grupo rompeu com vários pressupostos da primeira versão, o que naturalmente causou uma grande preocupação (2016, p. 90-91).

Um documento com as pretensões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem dúvida suscitaria algumas polêmicas, afinal, a elaboração de um documento dessa natureza desperta os interesses de vários setores sociais. Mas para gosto de uns e contragosto de outros, a última versão da BNCC para o Ensino Fundamental foi promulgada em 2017, e para o Ensino Médio em 2019. Um documento tão controverso, de tal envergadura, sem dúvida é capital no entendimento acerca das funções que se atribui ao ensino de história na contemporaneidade.

Assim farei uma breve análise do que diz a BNCC para o Ensino Fundamental com vistas a entender como o documento se posiciona sobre o ofício do historiador, o ensino de história e as competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos. Nesta análise não irei discutir o conteúdo curricular, pois empreender tal proposta demandaria adentrar por outras discussões que fugiriam ao propósito desta pesquisa.

De início, a BNCC da disciplina já explicita sua concepção a respeito da história como conhecimento e quais as habilidades o historiador aciona para construir uma narrativa sobre o passado:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico (BRASIL, 2019, p. 397).

A BNCC afirma que mediante a aquisição de noções de tempo histórico, de documento, da natureza compartilhada entre o sujeito que conhece e o objeto cognoscível e de várias linguagens o aluno deve aprender a: identificar; comparar; contextualizar; interpretar e analisar os diferentes fenômenos históricos, e assim estabelece que o ensino deve proporcionar ao aluno assumir uma atitude historiadora (BRASIL, 2018, p. 401).

Diante desses pressupostos, Ricardo Marques de Mello identificou que, na BNCC, existem algumas funções formais e outras ideológicas. As funções formais seriam aquelas que dizem respeito a pressupostos que não dependem de posicionamento político. Nestas, as competências estão voltadas para uma dimensão mais técnica da disciplina de história, enquanto que nas funções ideológicas subjazem indicativos de perspectivas políticas (MELLO, 2019, p. 165).

De acordo Mello, as funções formais estão alocadas de tal forma no texto da BNCC que fica subentendido que as funções ideológicas seriam um desdobramento das formais (2019, p. 166). Vejamos:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BNCC, 2018, p. 402).

Na citação acima há uma amálgama de funções formais: elaborar questionamentos, argumentos e proposições em relação a documentos, etc., com funções ideológicas, como exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. Dificilmente alguma pessoa se oporia ao fato de que formar cidadãos com determinados valores morais é ruim, o ponto é que não dá para deduzir que o fato de ensinar e/ou aprender história faz com que alguém se torne mais empático ou aberto ao diálogo.

A mesma crítica pode ser feita a várias competências atribuídas ao ensino de história pela BNCC, em que “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos” (2018, p. 402) é associado com a ação de “posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (2018, p. 402). Ora, é contraditório estabelecer certos valores ético/políticos como norteadores da ação dos sujeitos e afirmar, ao mesmo tempo, que se deseja formar um indivíduo crítico, porque, entre outras coisas, criticidade pressupõe autonomia intelectual.

Para Mello, estas associações podem ter sido feitas de forma automática, sem uma reflexão epistemológica do alcance do ensino da disciplina, o que o leva a concluir que existe a necessidade de “aumentar nosso grau de consciência e escolha arbitrada de determinadas opções ideológicas, ampliando o debate dessa questão para além do grupo de especialistas e do ambiente escolar” (2019, p. 169).

O propósito deste capítulo foi apresentar algumas das funções atribuídas a nossa disciplina, desde sua institucionalização até os dias atuais. Não há dúvidas de que sempre

houve a crença de que a disciplina dos homens no tempo é deveras poderosa no processo de formação dos indivíduos, se assim não o fosse, governos no curso do tempo não dispensariam tão grandes esforços para controlar currículos e o ensino da história. Mas a grande questão é: Será que a história no ensino escolar pode realmente alcançar e produzir todos os efeitos que dela se espera?

CAPÍTULO 2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS FUNÇÕES ATRIBUÍDAS AO ENSINO DE HISTÓRIA

Vivemos no século XXI, um tempo em que diversas sociedades passam por transformações profundas, muitas das quais causadas pelas constantes inovações tecnológicas. Nesse contexto, um dos mantras entoados para/por aqueles que estão imersos no universo da formação escolar e no mercado de trabalho é o de que, hoje em dia, é necessário aprender a aprender. Na contemporaneidade circulam diversas teorias educacionais que tratam da aprendizagem como ponto fulcral da educação que, em geral, alocam alunos como sendo agentes do processo e professores como os mediadores.

Contudo, nem sempre foi assim, pois o modelo educacional já esteve centrado no ato de ensinar e na figura do professor como agente. Dentro desta perspectiva, já foram elaboradas propostas didáticas que ousadamente propuseram métodos que fossem capazes de ensinar tudo a todos.

Nós ousamos prometer uma didática magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos e de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas *a priori*, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio (COMENIUS, 2011, p. 13).

A proposta do método de ensino universal de Comenius tem um pressuposto, de ordem metafísica, que dá sustentação ao seu argumento: existe uma natureza imutável em todas as coisas. Ora, se há uma natureza humana, basta apenas determinar sua essência e pronto, é só criar um método para ensinar, pois os fatores sociais, econômicos, biológicos, culturais, temporais não importarão.

Hoje em dia, talvez seja difícil encontrar profissionais da educação que levem uma bandeira metodológica semelhante à de Comenius, pois, a partir das múltiplas teorias da aprendizagem moderna, compreendemos que aprender depende de muitos e complexos fatores, e que, portanto, o ensino é um processo tão complexo que dificilmente caberia em um método.

O ensino hoje é compartimentalizado em áreas do conhecimento, em que cada disciplina possui particularidades que fazem com que os mestres precisem de diversos métodos para ensinar diferentes conteúdos. Já se tornou senso comum o fato de que o ensino de matemática precisa de abordagens específicas, assim como desenvolve nos alunos tipos específicos de competências e habilidades, o que demanda que o(s) método(s) usado(s) pelo professor para ensinar seja(m) específico(s), por consequência, distintos daqueles usados pelo professor de filosofia.

Para além das especificidades das disciplinas, existe também na equação do ensino a constante transformação nas ciências de origem. Assim, uma nova descoberta pode mudar drasticamente os conteúdos e os métodos de ensino. No caso da disciplina de história é seguro afirmar que as transformações nas concepções de fonte, de narrativa, do que é verdade histórica acabaram por influenciar como se ensina história. De forma semelhante, áreas como biologia, genética, neurologia, à medida que descobrem novas informações sobre a formação/funcionamento da mente humana acabam por alterar em alguma medida as teorias sobre como se ensina e como se aprende.

Outro fator a se destacar é a diferença qualitativa entre ensino e aprendizagem. O conceito de ensino é de difícil delimitação, mas podemos compreendê-lo, em linhas gerais, como um processo/ação que envolve dimensões políticas, burocráticas e institucionais, mas que, em última instância, se consubstancia no fenômeno social, em que um professor, imerso no universo escolar, decide transmitir determinados conteúdos visando que os alunos desenvolvam certas habilidades e competências, sejam estas de ordem moral, ética, estética ou técnica. O ensino se realiza na aprendizagem.

Já a aprendizagem não está circunscrita à vontade do professor que ensina e pode ser entendida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2007, p. 3). A estrutura da aprendizagem está circunscrita numa base biológica, psicológica e social, e é um processo em que as condições internas dos indivíduos (idade, genética, subjetividade) e as externas (sociedade, espaços de aprendizagem) são o ponto de partida para a reflexão sobre como ensinar.

Considerando todos estes fatores, pode-se concluir que as teorias de ensino e aprendizagem precisam refletir constantemente sobre seus pressupostos, considerando todas as mudanças sociais, científicas e políticas a fim de aprofundar o debate sobre o que é ensinar e o que é aprender, delimitando assim as possibilidades e inviabilidades que o processo educacional apresenta em cada contexto.

Neste ponto levanto a seguinte questão: muitas foram as serventias conferidas ao ensino de história no Brasil desde sua institucionalização: formar o súdito; formar o cidadão; tornar os sujeitos críticos a partir de valores democráticos etc., mas em qual momento da história do ensino de história a exequibilidade das funções foi posta em dúvida? Ou mais, em qual momento foram criados instrumentos que pudessem de alguma forma aferir a coincidência entre o que é proposto e o que acontece na prática? A criação destes métodos de verificação poderia transformar radicalmente a forma como se encara o ensino e aprendizagem de história? Derrubariam porventura algumas ideias já estabelecidas? Instrumentalizariam o ensino de história?

Perguntas que não tenho condições de responder, pois no curso histórico do ensino de história ainda não foram criados tais instrumentos de constatação. Porém parto do pressuposto de que o grau de consciência daquilo se faz pode determinar as possibilidades daquilo que é feito. Se um professor sabe das possibilidades e limites epistemológicos da disciplina que ensina, pode trabalhar a partir de expectativas mais próximas da realidade. Pensando nisso elencarei alguns autores que pensaram sobre o ensino de história, sobre sua viabilidade epistêmica e sobre suas funções.

Trarei ao debate, em primeiro lugar, Jörn Rüsen, que apresenta algumas ideias sobre ensino/aprendizagem de história amparado em seu arcabouço de conceitos e categorias que inovaram em certo ponto as discussões sobre aprendizagem histórica; e em seguida Luis Fernando Cerri, que a partir de alguns pressupostos de Rüsen tem analisado empiricamente a educação histórica no Brasil.

Em segundo lugar, como contraposição de ideias, trago Christian Laville, que, após uma análise mais geral das disputas pelas narrativas históricas, propõe que os embates para controlar a disciplina talvez estejam assentadas sobre algumas ilusões acerca dos limites do ensino da disciplina. Para reforçar a ideia de Laville, expus as ideias de Ricardo Marques de Mello, que, após analisar a estrutura teórica de algumas ideias que norteiam alguns prestigiados autores, defende que a história não é ensinável.

2.1.1 As funções do aprendizado em história para Jörn Rüsen

Jörn Rüsen é um historiador alemão cuja influência recente no pensamento teórico brasileiro é sobremodo perceptível. Sua trilogia de livros *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007) se transformou, em pouco tempo, em leituras obrigatórias nos cursos superiores em disciplinas ligadas às áreas de teoria da história

e ensino de história. Muitos professores e pesquisadores brasileiros têm se dedicado a debater as ideias do pensador alemão, e, como resultado, diversos textos foram escritos discutindo temas e conceitos como consciência história, matriz disciplinar, competência narrativa, etc. Em função desta notoriedade e da pertinência de conceitos de Rösen, trago algumas de suas contribuições teóricas para pensarmos quais as funções que ele atribui ao ensino de história.

Em primeiro lugar, devemos ter em mente que Rösen não fala muito de ensino, mas de aprendizagem. Todavia, mesmo que os conceitos indiquem processos diferentes, é plausível pensar que no contexto escolar são interconectados e interdependentes, sendo difícil fazer uma separação entre eles.

Outro ponto importante a ser destacado é que o conceito chave para entender a aprendizagem é o de consciência histórica. Para Rösen:

[...] se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar-se, intencionalmente, sua vida prática no tempo (2010, p. 57).

É razoável pensar que as pessoas são formadas pelo tempo, carregam consigo o passado, o presente e o futuro. O mundo onde vivemos é contingente e está em constante processo de mutação. Algumas destas mudanças acontecem de forma lenta e quase imperceptível, outras são percebidas dentro de uma conjuntura, porém outras são abruptas e mudam de um dia para o outro a vida dos indivíduos. A consciência histórica é um dos instrumentos que dispomos para conseguir criar formas de interpretar este processo de modo que possamos, a partir da relação entre passado e presente, criar um plano de ação para o futuro. Rösen levanta a hipótese de que a consciência histórica está “assentada muito mais a fundo no ser humano do que simplesmente no campo cognitivo” (RÖSEN, 2012, p. 143). Para ele, não há pessoa que não a possua. Se a consciência histórica é o cerne da experiência humana de evolução temporal, logo é o ponto de partida para pensar o processo/forma de ensino e aprendizagem.

Mas Rösen não para por aí, ele propõe um esquema formal em que a consciência histórica se apresenta sob quatro tipos: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética.

A consciência histórica tradicional situa o passado num tempo além do tempo, ou seja, as coisas que são agora, assim o foram em outrora, portanto é seguro dizer que devem continuar assim no presente e no futuro:

As orientações tradicionais apresentam a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo (RÜSEN, 2011, p. 64).

O tipo tradicional vê a história como um *continuum* em que os modelos culturais de comportamento e moral já estão dados, cabendo aos indivíduos apenas reafirmá-los. A consciência histórica tradicional é o tipo mais rudimentar, pois estabelece padrões de ordenação temporal em que há pouca abertura para a interpretação da experiência humana no tempo.

O tipo exemplar, parecido com o tradicional, interpreta o passado como um repositório de exemplos atemporais que podem ser aplicados no presente. Os fatos contidos na experiência pretérita, apesar de serem datados, possuem um nível de generalização que desconsidera as rupturas e descontinuidades históricas, o que os habilitam a servir como referência de ação independentemente do tempo, do espaço, do contexto ou da cultura.

De modo geral podemos entender o tipo exemplar como uma perspectiva em que o passado funciona como um baú de informações, que podem ser resgatadas em qualquer contexto para que forneçam modelos de ação:

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. O horizonte de experiência temporal se expande de forma significativa neste modo de pensamento histórico. A tradição se move dentro de um marco de referência empírica bastante estreita, mas a memória histórica estruturada em termos de exemplos está aberta para processos em número infinito de acontecimentos passados, desde o momento em que estes não possuem relação com uma ideia abstrata de mudança temporal e de conduta humana, válido para todo o tempo, ou ao menos cuja validade não está limitada a um acontecimento específico (RÜSEN, 2011, p. 65).

Diferente dos anteriores, o tipo crítico é uma forma de consciência histórica em que a relação entre o passado e o presente se dá por negação. Para o tipo crítico, as tradições são construções de uma época, não são naturais, e os exemplos do passado não podem ser aplicados no presente, pois desconsideram as rupturas e descontinuidades, as especificidades contextuais e temporais que tornam os dois tempos diferentes. Neste tipo de consciência: “A história funciona como a ferramenta com a qual se rompe, ‘destrói’, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente” (RÜSEN, 2011, p. 67).

Da perspectiva da consciência crítica, a cultura e a moral são relativas e históricas, buscando, assim, desconstruir, desnaturalizar narrativas tradicionais, padrões de

comportamento, papéis sociais, apresentando argumentos e evidências da parcialidade sofismática que sustentam as tradições e os exemplos. “Dois exemplos clássicos de tal empresa são a crítica de Marx aos valores burgueses e a Genealogia da Moral de Nietzsche” (RÜSEN, 2011, p. 68).

Por fim, a consciência histórica do tipo genético é aquela que historiciza e temporaliza o tempo pretérito dentro de suas especificidades, aceitando que as mudanças são parte essencial do devir temporal. Colocando o passado em perspectiva, esse tipo de consciência procura aceitar diversas interpretações do mesmo, e entende que a sociedade, a moral e os costumes são um processo que não deve ser alocado num tempo fora do tempo, não devem ser tomados como exemplos, nem negados, mas compreendidos dentro de seu contexto e como parte de um processo de transformação dinâmica.

Dentro do horizonte desta classe de consciência história, os valores morais se temporizam, a moral se despoja de sua natureza estática. O desenvolvimento e a mudança pertencem à moral dos valores conceituada em termos de uma pluralidade de pontos de vista, e a aceitação da concreta característica de ‘outro’, do não semelhante, e a mútua aceitação daquele ‘outro’, como a noção dominante de valor moral (RÜSEN, 2011, p. 70).

Se a consciência histórica é o instrumento cognitivo responsável por nos situar no tempo e no espaço e orientar nossas ações, é necessário que ela se expresse de alguma forma. Para Rüsen, a consciência história se externaliza na narrativa. De acordo o autor, o ato de narrar é responsável por conferir um sentido ao passado e faz com que o indivíduo consiga se orientar na vida prática (RÜSEN, 2011).

A competência de narrar pode ser dissecada em três elementos: o conteúdo, a forma e a função. O conteúdo está ligado à competência da experiência, que é basicamente a capacidade de olhar ao passado e compreendê-lo como um tempo diferente do presente. A forma se expressa na competência de interpretação em que o passado, o presente e o futuro recebem um sentido, uma direção que torna a experiência temporal inteligível. É dentro desta competência de interpretar que a relação entre o passado e o presente ganha um significado. E, finalmente, o elemento da função se consubstancia na competência da orientação em que o movimento histórico é utilizado para guiar a vida prática, como um referencial para se situar e agir diante das contingências e mudanças temporais (RÜSEN, 2011, p. 59-60).

A consciência histórica se expressa na competência narrativa! Esta afirmação de alguma forma delinea a teoria da aprendizagem histórica proposta por Rüsen, e consequentemente uma abordagem do ensino. A serventia do ensino de história é para ele

desenvolver a consciência histórica para que esta cumpra sua função: orientar a vida prática das pessoas no tempo. É possível afirmar, então, que o ensino deve traçar estratégias para compreender, diagnosticar e sofisticar a capacidade dos educandos em narrar o passado tendo como base as tipologias formais propostas por ele. Mas surge a questão: orientar a vida prática em quais direções?

Rüsen propõe que o desenvolvimento da consciência histórica deve ser norteado por uma tarefa fundamental dentro do contexto do ensino e a aprendizagem histórica: a de formar os sujeitos a partir do ideal do novo humanismo, uma proposta que defende que a história deve promover a dignidade humana.

Alguns pesquisadores tem se dedicado a compreender a construção do conceito de novo humanismo em Rüsen. A exemplo disso, Lucas Pydd Nechi desenvolveu uma tese, na Universidade Federal do Paraná, em que reconstrói o processo de formação do conceito e observou, por meio de uma análise qualitativa, se os elementos do Novo Humanismo estão presentes no processo de desenvolvimento da consciência histórica de jovens brasileiros e ingleses (NECHI, 2017).

Em sua tese, Nechi se preocupou em delimitar o conceito proposto por Rüsen, em primeiro lugar o distinguindo de outros tipos de humanismo: da tradição greco-romana, cristã ou existencialista, que, *a priori*, segundo ele, são eurocêntricos. Em segundo lugar, afirmou que, para o autor alemão, o Novo Humanismo não é uma negação de outros tipos de humanismos, mas uma reflexão, a partir de sua teoria, sobre quais elementos do humanismo(s) ocidental devem ser mantidos ou descartados.

Em seguida Nechi analisou dezesseis artigos publicados por Rüsen entre os anos de 2009 e 2016, buscando compreender a formulação teórica do conceito de Novo Humanismo.

Após a leitura e análise destes dezesseis artigos é possível traçar um quadro estrutural do pensamento de Rüsen em relação ao Novo Humanismo. A proposta parte de pressupostos bem demarcados e uma desafiadora compreensão de temporalidade, observa dimensões do processo de humanização da humanidade e indica, ora diretamente ora indiretamente, estratégias normativas, no campo da educação, para a implementação deste novo modo de orientação cultural temporal (NECHI, 2017, p. 96).

Segundo Nechi, Rüsen adota como pressupostos a ideia de dignidade humana desenvolvida em Kant como valor fundamental de orientação cultural, a multiperspectividade como forma de superar os desafios da globalização e do etnocentrismo, e a adoção de

elementos universais antropológicos como forma de propor a existência de uma unicidade dentro da diversidade humana (NECHI, 2017).

O Novo Humanismo baseia-se em uma compreensão de temporalidade que foge à lógica do progresso, o qual hierarquiza as civilizações a partir de critérios etnocêntricos e tecnológicos. Para Rüsen, o desenvolvimento dos povos é de caráter humano, da capacidade de reconhecer todos os seres humanos como pertencentes ao mesmo grupo [...] Todos os seres humanos do passado, presente e futuro, teceriam a História universal, sendo o fluxo do tempo regido pela categoria da mudança (NECHI, 2017, p. 96).

O Novo Humanismo não é encarado como uma etapa inevitável da experiência educacional, mas como algo que precisa ser desenvolvido de forma consciente, no contexto escolar, em especial pela disciplina de história. Neste processo, a teoria proposta pelo alemão seria um caminho para a construção de possibilidades de aprendizagem histórica pautadas no novo humanismo.

Todo arcabouço teórico metodológico da relação de ensino e aprendizagem rusenana teria, portanto, uma função capital: o desenvolvimento de formas de ver e agir no mundo a partir da necessidade de construir um sentido de pertencimento global e atemporal que busquem o diálogo intercultural e valorizem a vida, humanizando a humanidade. É sem dúvida, uma função social relevante do ensino de história.

As ideias de Rüsen encontraram solo fértil no Brasil e diversos autores trabalham e desenvolvem pesquisas a partir de sua teoria. Passo a analisar a seguir um destes pesquisadores que muito tem contribuído para o aprofundamento das questões relativas à aprendizagem histórica para compreender como ele enxerga as funções do ensino da disciplina.

2.1.2. As funções do ensino de história para Luís Fernando Cerri

Luís Fernando Cerri tem se preocupado em produzir e divulgar conhecimento acerca do ensino de história. Influenciado pelas ideias de Rüsen, este autor brasileiro tem pesquisado e refletido em seus livros e artigos sobre questões como a didática da história, usos sociais e funções do ensino de história, além de pesquisas muito interessantes a respeito da consciência histórica. Para Cerri:

O desafio que se coloca é: se a consciência histórica existe, é preciso que ela seja captável por meio de instrumentos de pesquisa, e essa captação deve ser possível em diversos lugares, com identidades sociais e fundamentos culturais diferentes (CERRI, 2011, p. 42).

Aplicando metodologias adaptadas de experiências europeias, Cerri tem analisado empiricamente a consciência histórica de alunos brasileiros, assim como percebido as distâncias “entre a história ensinada na escola, a história oficial, e a história vivida e lembrada pela comunidade e transmitida entre gerações dentro das famílias” (CERRI, 2011, p. 45).

Dentre várias questões que o autor se propõe a refletir estão as funções do ensino de história. Para Cerri um dos maiores erros no assunto é atribuir como serventia do ensino da disciplina a aquisição de um catálogo de informações e conteúdos pré-estabelecidos. Para ele, no ensino de história, o objetivo primordial é “[...] formar a capacidade de pensar historicamente” (CERRI, 2001, p. 81). Admitindo que pode haver certa polissemia no conceito de pensar historicamente, ele delimita sua compreensão em pelo menos três dimensões: a primeira, para fins analíticos, denomino de dimensão contextualizadora. Nela, para Cerri, o pensar historicamente é um exercício de aprender a contextualizar qualquer informação, dentro de seu tempo, das particularidades sócio culturais, dos vínculos da informação com interesses políticos, etc. A segunda seria a dimensão temporalizadora, pois, para o autor, pensar historicamente é reconhecer que o tempo histórico é composto por durações e permanências. Dentro desta perspectiva, a racionalidade do pensamento histórico leva o indivíduo a compreender que o presente é um tempo composto por várias camadas de passado que o influenciam, porém, imerso por discontinuidades, abre margem para a criação, para o ineditismo. A terceira dimensão é a prática, em que pensar historicamente é a capacidade de articular os tempos históricos se valendo dos pressupostos da história enquanto disciplina para se orientar intencionalmente no dia a dia (CERRI, 2011, p. 60-61).

Em seu texto *Os objetivos do ensino de história*, Luís Fernando Cerri disserta com mais especificidade sobre o tema que me propus a analisar. Além da função de ensinar a pensar historicamente, ele elenca pelo menos mais duas serventias: a função de criação de identidades, em que o ensino de história serve para que:

[...] as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime democrático limitado, o ensino

de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos (CERRI, 1999, p. 142).

Outra função destacada é a de criação de construção utópica de felicidade humana (CERRI, 1999, p. 142). O autor não se aprofunda no que entende pelo conceito proposto, mas deixa claro que o ensino de história pode de alguma forma promover ações individuais e coletivas que almejem o bem comum. Não há dúvida de que seria uma resposta relevante a ser dada quando formos arguidos por um curioso, mas teria mesmo o ensino de história capacidade ou condições de alcançar tão nobre meta?

Para Cerri as maiores dificuldades para alcançar estes objetivos no ensino da história são algumas barreiras metodológicas, visto que, segundo ele, ainda é muito influenciado pela perspectiva tradicional, linear e cronológica que muito pouco tem a ver com a realidade dos educandos. Outra dificuldade é a inserção de novas metodologias, pois para que o ensino seja eficaz seria necessário que os professores recebessem formações que os habilitassem a utilizar de forma eficiente as novas práticas e tecnologias (CERRI, 1999, p. 144).

Implícito ao ensino de história, para Rüsen e Cerri, estão diluídas certas expectativas de formação ética, cuja realização transformaria os indivíduos e as sociedades em espaços mais saudáveis. Ensinar história teria, assim, uma função redentora. Mas será que estas funções seriam factíveis para a disciplina dos homens no tempo?

Como contraponto às ideias destes autores apresento algumas reflexões propostas por Christian Laville que expõe que por vezes se espera do ensino de história certos objetivos que não estão amparados em evidências empíricas. Em seguida apresento a tese de Ricardo Marques de Mello que propõe que não se pode ensinar história, apenas elementos ético/morais e pressupostos de teoria e metodologia.

2.2.1 A guerra das narrativas de Christian Laville

Christian Laville é um autor bastante referenciado quando o assunto é didática da história. Professor emérito da Universidade de Laval, Canadá, já conduziu pesquisas sobre a função social da história, teoria e prática do ensino, história e os obstáculos para o desenvolvimento do pensamento histórico (LAVILLE, p. 1999).

Christian Laville, em seu texto *A guerra das narrativas*, discorre sobre a importância que governos ao redor do mundo tem dado ao ensino de história. Para o autor, quando o ensino de história se institucionalizou, tinha por objetivo servir como um instrumento de formação

cívica. Os conteúdos do ensino de história eram uma seleção de fatos que contavam a história de algumas pessoas relevantes, cuja trajetória coincidia com momentos simbólicos e importantes para a constituição da nação. Tão logo as nações se estabeleceram, essa forma de ensinar foi se tornando obsoleta (LAVILLE, 1999, p. 126).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, Laville disserta que o mundo encarou o momento como uma vitória da democracia, e o ensino de história que antes servia de instrução nacional passou a exercer a função de formação do cidadão participante. Nesse ponto há um deslocamento do eixo das discussões educacionais, onde o foco começa deixar de ser o ensino de história para dar lugar à aprendizagem dos alunos. As querelas acerca do ensino desde então deixaram de ser sobre os objetivos formativos da disciplina e passaram a ser sobre os conteúdos do ensino. Diversos grupos disputam quais fatos, personagens, cronologias, temas deveriam estar nos manuais e livros didáticos. Para o autor, estas guerras acerca das narrativas são paradoxais porque “[...] acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar” (1999, p. 127).

Neste sentido, Christian Laville lista ações governamentais de vários países e suas preocupações com o conteúdo histórico ensinado pelos manuais escolares, cada qual procurando privilegiar certos conteúdos e narrativas alinhadas às suas respectivas ideologias com o intuito de fomentar certos valores morais, éticos e identitários. Ou seja, vários governos acreditam no poder da narrativa histórica em perpetuar certas verdades e perspectivas, e que, portanto, o ensino de história e seus conteúdos deveriam ser controlados e vigiados de perto. A esse respeito Pierre Bourdieu já afirmava que:

As ciências sociais [...] tem um objeto demasiado importante (diz respeito a toda gente, a começar pelos que detêm o poder), demasiado melindroso para que o possamos deixar à sua discricção, abandoná-lo apenas à sua lei, demasiado melindroso e importante do ponto de vida social, da ordem social e da ordem simbólica, para que seja atribuído o mesmo grau de autonomia dado às outras ciências e lhes seja entregue o monopólio da produção da verdade (2004, p. 121).

Contudo, Laville apresenta as conseqüentes contradições entre o efeito esperado e o alcançado nestas disputas narrativas:

Outro exemplo na ex- União Soviética. Durante várias décadas, haviam ensinado ali, por meio da história, que o capitalismo era o inferno e que o socialismo abriria as portas do paraíso. O que fizeram os membros das diversas repúblicas assim que tiveram a oportunidade? Escolheram o inferno!

Outro exemplo, desta feita na Alemanha. Uma pesquisa recente mostra que os jovens da Alemanha Ocidental e da Alemanha Oriental, oriundos de sociedades que conheceram ensinamentos de histórias bem diferentes, não apresentavam, no entanto, diferenças significativas em suas representações, conceitos e atitudes. [...] é possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino de história, bem como os debates que isso provoca, estejam alicerçados numa ilusão (LAVILLE, 1999, p. 136).

As ponderações de Laville acerca desta guerra de narrativas, e a suposição que seja possível que estes embates sejam uma ilusão, se parecem um tanto com aquela história da literatura, em que um fidalgo espanhol caçava gigantes onde haviam apenas moinhos de vento (CERVANTES, 2005).

Na esteira destas reflexões outro texto que suscita bastante controvérsia é um em que o autor propõe que não se pode ensinar história, reforçando a ideia de que é possível que existam alguns moinhos no campo do ensino de nossa disciplina.

2.2.2. Da história, o que se pode ensinar?

E se fosse dito aos professores de história que eles não ensinam história aos alunos, quais seriam suas reações? Indignação? Raiva? Medo? Desconfiança? Incredulidade? Desprezo? Em um contexto no qual pré-julgamentos são comuns, não seria absurdo dizer que o proponente da assertiva fosse considerado herege, afinal parece ser óbvio que o ensino de história seja factível. Porém, de acordo com Ricardo Marques de Mello, é impossível ensinar história. Sem dúvida, tal afirmação é impactante, mas o acalento vem a seguir quando o mesmo afirma que é possível aprender muito com ela. Nestas linhas que se seguem apresento a ideia do autor e por que a considero importante para a discussão sobre as funções do ensino de história.

O argumento provocador de Mello se ancora em alguns pressupostos que passo a apresentar. O primeiro que julgo relevante é a distinção entre história-ação e história narração. Segundo o autor, a história-ação é o conjunto de ações de povos, grupos e indivíduos ao longo do tempo. Estas ações são de uma natureza muito diversa e tem como característica a singularidade e a irrepetibilidade, pois o passado não existe em si mesmo. Destas ações e eventos, uma quantidade ínfima é registrada, e estes registros acabam por se transformar em

vestígios da experiência do passado, que são convertidos em fontes pelos historiadores que se utilizam de métodos e teorias para perscrutar os fatos históricos contidos nestas fontes. A partir, e sobretudo, de pressupostos estéticos, o resultado deste processo de pesquisa se torna um texto, seja ele um artigo, uma dissertação, uma tese, etc., ou seja, os vestígios do passado se transubstanciam em uma história-narrativa.

O primeiro argumento do autor reside então na polissemia da palavra história, pois, de acordo com ele, o que chega numa sala de aula não é história, mas algumas perspectivas historiográficas (MELLO, 2019, p. 17). Este argumento aponta para as fragilidades teóricas do discurso histórico ao afirmar que o passado e a história são coisas diferentes. Em linhas gerais este primeiro argumento não traz nenhuma novidade ao que já se debatia sobre a natureza do conhecimento histórico, porém é inovador dentro da reflexão sobre o ensino de história.

Prosseguindo em sua tese o autor conceitua sua definição do que é ensinar. Aqui reside o ponto central de seu argumento sobre a impossibilidade de se ensinar história:

Ensinar é um verbo que em geral designa outro verbo. Ensina-se, por exemplo, a pilotar uma moto, a andar a cavalo, a operar uma máquina, a analisar um experimento, a somar, a subtrair, a filosofar, etc. Quando aprendo qualquer uma dessas atividades, posso usar esse conhecimento que me foi ensinado para outras circunstâncias que demandam tais habilidades intelectivas e/ou motoras. Mas em uma aula de história? Ensinam-se fatos, ações, acontecimentos? Estranho, não? (MELLO, 2019, p. 6).

Ora, se o ensino é o processo/ação coordenado pelo professor cujo objetivo é transmitir ao aluno alguma habilidade aplicável a outras circunstâncias, então o passado não se pode ensinar, afinal, tudo que está no passado já passou e não pode ser revivido por meio do ensino nem aplicado em outros contextos que são únicos, não se repetem. Um fato histórico pode ser descrito, narrado, mas não ensinado.

Pois bem, se em uma sala de aula o que chega aos alunos são perspectivas historiográficas, então também não há ensino, apenas a transmissão de informações, e tal ação é de uma natureza diferente de ensinar. Sem dúvida tal crítica seria demasiadamente genérica ao pressupor que o ensino de história se resume à enumeração de fatos e informações, por isso o autor divide uma aula de história em três dimensões: a factual, a representacional e a significativa.

Na dimensão factual não pode haver ensino porque qualquer fato histórico pode ser explanado, detalhado, descrito, mas não ensinado (MELLO, 2019, p. 7). Assim em uma aula de História Antiga quando tratamos da formação da Liga de Delos e da liga do Peloponeso e

do subsequente confronto militar encabeçado por Atenienses e Troianos não estamos ensinando nada, mas informando, narrando, explicando aos alunos sobre fatos que aconteceram num passado tão distante que muitas vezes nem alunos ou professores conseguem enxergar qual a função de tal conteúdo. De qualquer modo, informar não é sinônimo de ensinar.

Na dimensão representacional são expostas representações que certos grupos tiveram ou tem sobre alguns eventos históricos. Em uma aula sobre a Ditadura Militar, por exemplo, podemos mostrar aos alunos quais as representações de determinados setores da Igreja católica, contrapondo com as representações que lideranças da União Nacional dos Estudantes tiveram sobre o golpe de 1964. Dentro desta perspectiva, também não há como acontecer o ensinamento, pois o professor apenas informa as representações dos fatos, não sendo possível extrair destas informações qualquer habilidade aplicável a outra circunstância (MELLO, 2019, p. 6).

E, por fim, existe a dimensão significativa, que se dá quando o professor, por meio de um “viés geralmente sintético e conclusivo sugere ou declara o que o fenômeno histórico estudado realmente significou” (MELLO, 2019, p. 6). Numa aula de história esta atribuição de significado muitas vezes acontece de forma sutil, quase imperceptível, como se os fatos históricos carregassem um significado intrínseco que é trazido à luz pelo professor, porém é importante lembrar que o significado de um fato histórico está muito mais ligado às condições subjetivas e contextuais do sujeito que o elabora. Neste ato de dar significado também não há ensino, pois se trata apenas do juízo de valor fundamentado nos documentos que o professor confere a um fenômeno histórico.

Não há dúvida de que em uma aula de história estas dimensões estão conectadas de uma forma muito complexa e o trabalho do bom professor de história exige um grande domínio técnico, teórico, bibliográfico e interpessoal, todavia isto não garante que aconteça ensino devido à natureza daquilo que chamamos de história, pois “[...] da observação das ocorrências históricas não é possível decantar esquemas, leis ou teorias explicativas aplicáveis a outros acontecimentos” (MELLO, 2019, p. 08).

O que é então que se ensina em uma aula de história? De acordo com o autor, são ensináveis pressupostos de teoria da história e preceitos éticos e morais (MELLO, 2019, p. 13). Quando, a partir de certas narrativas históricas, o professor afirma a importância da convivência pacífica e democrática, quando pondera sobre a necessidade de compreender o outro, aquele que é diferente, o que está sendo ensinado são preceitos éticos e morais. Por outro lado, quando em uma aula são explicitadas que as fontes históricas indicam a ações dos

homens no tempo e que um documento ou uma canção podem ser interpretados como representações humanas da realidade, o que se ensina são elementos de teoria da história.

É importante ressaltar que os preceitos éticos e morais e os elementos de teoria da história estão na ordem daquilo que se pode ensinar, ou seja, estão no arco de possibilidades de ação do professor. Contudo, para Mello, é preciso ainda delimitar a dimensão do aprendizado, pois, de acordo com ele, “o aprendizado não coincide apenas com o que é ensinável” (MELLO, 2019, p.13). A forma como cada sala/indivíduo se apropria das informações compartilhadas pelo professor é sobretudo incontável do ponto de vista subjetivo, e cada um pode ressignificar aspectos do passado para (re)construir sua individualidade, identidade, emoções e percepções.

Pensar o ensino de história a partir desta perspectiva apresentada pelo autor é sem dúvida provocativo, pois, quando inquiridos sobre as funções do ensino de história, todos temos respostas prontas que contêm certas premissas que se tornaram uma espécie de lugar comum.

2.3. E então?

Após a leitura das discussões propostas nesta dissertação pode-se fazer uma constatação: a história, quando ganhou o caráter de disciplina escolar chamou a atenção de pessoas importantes, que viam nela o potencial de transmitir muitas ideias e valores, assim como produzir e reproduzir em suas narrativas a relevância de certos grupos e de silenciar e por no esquecimento outros. Neste processo, os currículos e conteúdos históricos se tornaram o motivo de acaloradas discussões e controvérsias. Crê-se que o ensino de história pode muito. Eu também acredito nisso.

Entretanto, a questão que envolve a relação do sujeito que aprende, o aluno, com a natureza do objeto que o professor lhe tenta tornar cognoscível extrapola as linhas da simplicidade. A questão é complexa e existem poucos estudos e dados que possam subsidiar e delimitar peremptoriamente os limites da capacidade da disciplina história.

Desta forma é possível que talvez algumas funções que certos profissionais atribuem ao ensino de história sejam, quando muito, um palpite, uma expectativa, uma esperança, mas não uma certeza. A afirmação de que o ensino de história torna as pessoas mais sociáveis, ou que as faz serem mais empáticas, se fundamenta numa estrutura epistemológica bem frágil, pois, afinal, não temos condições de medir a obtenção prática de certos valores morais.

Entretanto, algumas funções, teóricas/ metodológicas, como a de pensar historicamente, proposta por Cerri, em que o aluno é ensinado a contextualizar as informações que recebe e interpretá-las a partir de seu repertório de conhecimento histórico são passíveis de serem analisadas e quantificadas e possuem um grande potencial de fazer a diferença no processo de formação do discente. Segundo a concepção exposta por Cerri, esta função do ensino de história é uma forma de desenvolver categorias de análise complexa da realidade, o que é muito útil nos dias atuais, onde a circulação de informação é praticamente infinita.

Assim, após percorrer este longo trajeto de leituras, não posso responder de forma final pra que serve o ensino da história, e é razoável supor que talvez uma resposta desta natureza não seja possível. Entretanto constatar esta (im)possibilidade em nada descredibiliza ou deprecia o ensino de história, pelo contrário, o potencial do ensino e principalmente da aprendizagem em história pode ir além daquilo que supõe nossa teoria.

2.4 Pretérito: *Podcast* como produto

Uma das propostas do mestrado profissional, o ProfHistória, é que os mestrandos desenvolvam, concomitante às pesquisas, um produto que possa ser disponibilizado para usufruto de professores e alunos. Jogos, sequências didáticas, uso de memes, práticas museais são alguns dos produtos que vem sendo desenvolvidos. Minha pesquisa inicialmente tinha como propósito criar uma espécie de instrumento de verificação das funções do ensino de história, para depois submeter ao escrutínio algumas daquelas serventias atribuídas à disciplina ao longo da história. Entretanto, no processo de leitura, exame e reflexão acerca do tema compreendi que divulgar os resultados que cheguei em minha pesquisa poderiam ser mais bem aproveitados.

Neste sentido pensei qual tipo de linguagem e de mídia poderiam ser utilizados para construir um produto acessível e de fácil aceitação para o público de professores de história. Assim passei a pesquisar algumas experiências de divulgadores de conhecimento histórico, e participei de um curso, ofertado pelo programa de Mestrado em História Pública da UNESPAR, cuja tônica era o uso de podcasts como meio de disponibilizar conteúdo histórico produzido pela universidade numa linguagem mais acessível.

Mas o que é um podcast? E por que usá-lo? O podcast é “um arquivo em formato de áudio, transmitido via podcasting” (ASSIS, 2014, p. 29). A transmissão deste arquivo se dá por meio da internet e das plataformas de hospedagem de áudio. Algumas destas ferramentas

de difusão de podcast se tornaram aplicativos de celular que tem alcançado relativo sucesso e podemos citar o *Spotify* e *Deezer* como exemplos da notoriedade desta nova mídia.

A grande vantagem do podcast é o seu poder de alcance. O podcast é um produto barato e que pode impactar milhares de ouvintes. Para expandir seu alcance, é necessário que as pessoas assinem seu feed e é nesse ponto que entra o pulo do gato: podcasters compartilham de estratégias para ampliar o alcance e crescimento dos programas e sua expansão para um público maior através das trocas de influência, compartilhamentos e apadrinhamentos (LUCIO, 2014, p. 17).

A produção e difusão deste tipo de mídia vem se tornando cada vez mais acessível, pois não são necessários grandes investimentos ou conhecimentos técnicos em engenharia de som. Atualmente existem diversos aplicativos para Android e IOS⁶, como o *Anchor*, que possibilita a captação, edição e envio dos arquivos de áudio do podcast para as plataformas de hospedagem.

Alguns podcasts que se ocupam de divulgar conhecimento histórico tem alcançado expressivos resultados, como o História FM, produzido pelo historiador Icles Rodrigues, e o Café História, uma iniciativa do professor de história da Universidade de Brasília (UnB) Bruno Leal.

Deste modo, o produto que desenvolvi foi um podcast que batizei de Pretérito. Neste produto, além de divulgar alguns dos resultados que obtive em minhas pesquisas bibliográficas e documentais, também convidei algumas pessoas para participar no formato de entrevistas.

O Pretérito foi dividido em duas sessões com três episódios cada uma. Na primeira sessão realizei uma exposição acerca das funções que foram atribuídas ao ensino de história desde o século XIX, com a criação do IHGB e do colégio Pedro II, até a homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Na segunda sessão realizei uma série de entrevistas com professores especialistas em ensino de história. A primeira entrevista me foi concedida pelo professor Ricardo Marques de Mello, que, além de meu orientador no programa de mestrado, também contribuiu com um dos textos mais importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa. Nesta oportunidade ele esclareceu diversos pontos acerca de sua tese de que a história não é ensinável.

⁶ Androide e IOS são nomes dados à sistemas operacionais utilizados por alguns smartphones. Sistemas operacionais são um conjunto de softwares que tem por função administrar e gerenciar recursos de um sistema, desde hardware à sistemas de arquivos e programas.

A segunda entrevista foi realizada com o professor Luis Fernando Cerri que contou um pouco de sua biografia acadêmica e docente, além de ter explicitado algumas das ideias que vem desenvolvendo acerca da didática da história.

A terceira entrevista foi feita com o professor Cleverson José Catore da Silva, que é professor de história na rede estadual de ensino e, além de contar um pouco de sua trajetória, também compartilhou um pouco de suas vivências em sala de aula e das funções que ele, enquanto professor, atribui ao ensino da disciplina.

Produzir o podcast foi uma rica, desafiadora e enriquecedora experiência de aprendizado. Tenho o sincero desejo que este possa alcançar professores que, assim como eu, desejam conhecer um pouco mais da história do ensino de história no Brasil, das funções que foram atribuídas à nossa disciplina e por fim refletir sobre a viabilidade destas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa queria responder principalmente a duas perguntas: quais funções foram atribuídas ao ensino de história na história do Brasil, e ainda, como avaliar a exequibilidade destas funções.

Em relação à primeira pergunta, compreendi que as funções do ensino de história estiveram historicamente ligadas a projetos políticos, desde consolidar o Estado Nacional brasileiro, criar uma identidade, promover a formação patriótica do súdito/cidadão até a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua atuação numa sociedade heterogênea pautada nos valores da democracia. Todas estas funções estão presentes nos documentos normativos, livros escolares e na bibliografia que trata da história do ensino de história.

A segunda pergunta fica em aberto: como avaliar a exequibilidade das funções que são atribuídas ao ensino de história? Não há dúvida que algumas habilidades ensinadas são aferíveis, por exemplo, a apropriação de conceitos históricos. Uma avaliação, se bem elaborada, pode detectar se o aluno aprendeu o que é um sujeito histórico e o que é fazer uma análise anacrônica. Mas urge ainda a questão: como avaliar uma função do ensino de história que de alguma forma possui uma dimensão ética/ política? Como avaliar se após o ensino de história da África um aluno irá respeitar a religião, os costumes e as características das populações negras do Brasil? Para esta pergunta ainda não possuo resposta. A carga de subjetividade que faz parte do processo de ensino/aprendizagem em história torna a verificação de algumas funções quase impossíveis, o que pode ser encarado como um ponto negativo, entretanto também torna as possibilidades de aprendizado múltiplas, complexas e potencialmente infinitas.

Então afinal, para que serve o ensino de história? Bem, na minha opinião, o ensino de história, por meio de seus conceitos, métodos e por meio da narrativa histórica pode municiar o sujeito que aprende de instrumentos de análise de si e do mundo que o cerca, de modo a perceber as escolhas e possibilidades que possui estando envolto em uma complexa rede de forças sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas. O ensino de história tem o potencial de nos fazer caminhar com mais segurança num mundo que é historicamente construído. Talvez seja uma resposta genérica, porém penso que a subjetividade inerente ao processo de ensino/aprendizagem é responsável por fazer com que uma resposta precisa seja impossível.

Costumo dizer aos meus alunos do ensino Fundamental e Médio que aprender história na universidade me trouxe luz, abriu meus olhos para muitas coisas que jamais enxergaria de

outra forma, contribuiu para que eu descobrisse meu lugar no mundo, me deu oportunidades profissionais que alguém com minha origem histórica e social dificilmente teria. Atribuo tudo isso ao processo de ensino pelo qual passei, aos professores que tive, muitos dos quais se esmeraram para ensinar a ciência histórica para mim e meus colegas. Enfim, brinco com eles dizendo que estudar história me salvou.

Espero que a leitura desta dissertação e/ou a escuta do Pretérito, meu podcast, possa servir aos professores que queiram se aprofundar um pouco mais sobre as funções sobre aquilo que fazem cotidianamente.

FONTES

BARBOZA, Januário Cunha. Discurso. **Revista do IHGB**: subtítulo da revista, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 9-17, jan./1839. Disponível em: <https://www.ihgb.org.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2, de 02 de fevereiro de 1837. Dispõe sobre a criação do colégio Pedro II. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html#. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a criação do Conselho nacional de Educação Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>.. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em :12/02/2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Dispõe sobre a lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16/02/2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18/02/20.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 De Agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20/02/2020.

LDB. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p.

BRASIL. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1938. **Coleção de Leis do Império**: Dispõe sobre o regulamento do Colégio Pedro II. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/561182>. Acesso em: 10/10/2019.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História**. Curitiba, 2008. p. 37-84.

HERMIDA, A. J. B. **Compêndio de História do Brasil**. Para Primeiro e Segunda Série do curso Médio. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

HERMIDA, A.J.B. Algumas sugestões para o ensino de História Geral e do Brasil. **Revista EBSA: documentário do Ensino**. São Paulo, v. 4, nº 39, 1951, p. 33-36.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil: Para o 4º ano Ginásial**. 10º edição Revista e Aumentada. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944.

MACEDO, J. M. de. **Lições de história do Brasil**. Rio de Janeiro: Typo Imparcial, de J.M.N. Garcia, 1861.

MARTIUS, Karl Friederich Philipp Von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: **Revista do IHGB**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 301-403, 1845.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brazil**. 2º Ed. Em casa de E. e H. Laemmert. Rio de Janeiro, 1877.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, André Luiz Alípio de. **Uma visão do progresso: a influência da economia política na interpretação da transição da ordem escravista** (a sociedade auxiliadora da indústria nacional, 1850-1877). 2013. 318 f. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- ASSIS, Arthur. Por que se escrevia história? Sobre a justificação da historiografia no mundo ocidental pré-moderno. In: SALOMON, Marlon. **História, verdade e tempo**. Chapecó/ SC: Argos, p. 105-131, 2011.
- ASSIS, Pablo de. O feed e a fidelização do podovinte. In: LUIZ, Lúcio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 29-48.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria civilização e trabalho**. O ensino de história nas escolas paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRAUNA, Diogo dos Santos. O livro didático história do Brasil e a história a ser ensinada de Borges Hermida (1942-1971). **Revista Educação e Fronteiras On-line**. Dourados/MS, v.7, n. 20, p.132-134, 2017.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A história na Base Comum Curricular: Pluralismo de ideias ou guerra de narrativas. **Revista do Lhiste**. Porto Alegre/RS, n. 4, vol. 3, p. 86-92, 2016.
- CALLIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: Crítica à proposta da BNCC/História. **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, dez. 2015. Semestral.
- CASA DO SABER: A felicidade é inútil. Clóvis de Barros Filho. **Youtube**. 2016. 5min12 s. Acesso em: 17/01/2021.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Implicações didáticas de uma noção contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CERRI, Luís Fernando. (Org). O que todo estudante de história gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer, In: **Os jovens e a história, Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- CERRI, Luís Fernando. Os objetivos do ensino de história. **Hist, Ensino**, Londrina/PR, v 5, p. 137-146, out. 1999.
- CERVANTES, Miguel de. **D. Quixote de La Mancha**. Edição eBooks Brasil, 2005.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Introdução aos leitores. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. **Militares, repressão e o discurso anticomunista no golpe de 1937**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1984.

FAUSTO, Bóris. A revolução de 1930. In: **Brasil em perspectiva**. Org: Carlos Guilherme Mota. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1990.

FAUSTO, Bóris. Pequenos ensaios de história da República. (1889-1945). In: **Coleção Cadernos do CEBRAP**. São Paulo: Cebrap, 1973.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: Momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONTANA, Josep. Para que serve o ensino de história. **Revista Tempos Históricos**, Cascavel/PR, v.24, n.2, p. 518-526, 2020.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Revista Brasileira História da Educação**. Maringá, v. 19, n.53, 2019.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; GLEZER, Raquel (orgs.). **Varnhagen no caleidoscópio**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2013.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Debaixo da imediata proteção imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). in: **RIHGB**, Rio de Janeiro, v.156, n.388, p. 459-613, 1995.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História e natureza em Von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. **História e ciência**. Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro/RJ, v. 7, n. 2, p. 391-413, 2000.

GUIMARÃES, M. L. L. S. Nação e civilização nos tópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: **Revista Estudos Históricos**, 1988. Rio de Janeiro/RJ, v.1, n.1, p. 5-27, 1988.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino Secundário no Brasil Império**. 2 Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de história**. São Paulo, v. 19, n° 38, p. 125-138, 1999.

LAVILLE, Christian. Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia de pesquisa. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 5, n° 9, p. 119-128, 1999.

LUIZ, Lúcio. História do Podcast no Brasil e no Mundo. In: LUIZ, Lúcio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu, Marsupial Editora, 2014. p. 09-14

MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino de História no Brasil, do colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Unesp**, São Paulo/SP, v. 8, n. 4, p. 148-171, 2011.

MATOS, Selma Rinaldi de. **A história do ensino de história no Brasil Império através dos manuais de Joaquim Manoel de Macedo**. Dissertação (Mestrado em educação) Fundação Getúlio Vargas- Instituto de estudos avançados em educação, 1993.

MEDEIROS, Marcello Santos de. **Podcasting: Produção Descentralizada Conteúdo Sonoro**. Rio de Janeiro. Intercom, 2005.

MELLO, Ricardo Marques de. Ninguém ensina História... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio. **História**, Assis/Franca, v.38, 2019.

MELLO, Ricardo Marques de. Como se deve escrever a história: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do programa nacional do livro didático. **Revista de História comparada**, Rio de Janeiro/RJ, v.12, n.2, p. 65-83, 2018.

NECHI, Lucas Pydd. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história**: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017. Tese (Doutorado) – Setor Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017

PINTO JR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PRIMO, Alex. Para além da emissão sonora: As interações no *podcasting*. **Intexto**, Porto Alegre, RS, UFRGS, v.2, n. 13, p. 1-23, 2005.

RÜSEN, Jörn *et al.* **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010.

SANT, Edda *et al.* Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?. **Clío & Asociados**. p. 166-182. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, 2014.

SANTOS, Jhessyka Castelo Hyrycena dos; MELLO, Ricardo Marques de. Para que serve o ensino de história? As atribuições à disciplina de história no Fundamental II nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná e na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Tel**, Paraná, v. 10, n.1, p. 156-173, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre/RS, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SILVA, João Carlos da. O ensino de história no contexto da legislação educacional brasileira. **Intermeio, Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**. Campo Grande/MS, v.20, n.40, p 81-96, 2014.

VELLOSO, Luciana. Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades. **Revista Diálogos**. Rio de Janeiro/RJ, v. 3, nº6, 2012.

WEHLING, Arno. As origens do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **RIHGB**, Rio de Janeiro, n.338, 1983.