

# Diálogos

Diálogos - Revista do Departamento de  
História e do Programa de Pós-  
Graduação em História

ISSN: 1415-9945

rev-dialogos@uem.br

Universidade Estadual de Maringá  
Brasil

Ferronato, Cristiano; Cerqueira Nascimento, Maíra Ielena  
Impasses do federalismo na educação estadunidense: currículos de história na berlinda  
(1980-1990)

Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em  
História, vol. 21, núm. 2, 2017, pp. 85-98  
Universidade Estadual de Maringá  
Maringá, Brasil

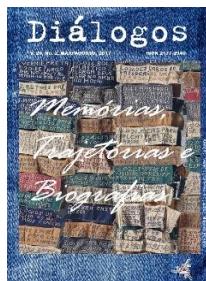
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305552668009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## Impasses do federalismo na educação estadunidense: currículos de história na berlinda (1980-1990)

<http://dx.doi.org/10.4025.dialogos.v21n2.34868>

Cristiano Ferronato

Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes-PPED-Unit/Sergipe. [cristianoferronato@gmail.com](mailto:cristianoferronato@gmail.com)

Maíra Ielena Cerqueira Nascimento

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS (2015), Professora Especialista em Ensino de História pela Faculdade São Luis de França (2012), Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (2006). [mairaieleena@gmail.com](mailto:mairaieleena@gmail.com)

### Resumo

#### Palavras Chave:

Centralização da Educação; Ensino de História; Comissão Bradley; Parâmetros Curriculares Nacionais de História; Estados Unidos.

O relatório federal *A Nation at Risk*, editado pelo governo federal dos Estados Unidos da América em 1983, alarmou o país ao apontar uma profunda crise na educação estadunidense. O documento indicava muitos problemas nos currículos e programas estaduais, acusados de se tornarem generalistas, pouco instrutivos. Entre estudiosos e políticos, ganhava terreno a ideia da elaboração de parâmetros curriculares nacionais relativos a todas disciplinas e saberes escolares vigentes nos EUA, a fim de nortear professores e estudantes rumo à excelência. Nesse sentido, o presente artigo analisa as tentativas de centralização dos currículos de História ocorridas nos Estados Unidos da América entre as décadas de 1980 e 1990, expressas em documentos como *Building a History Curriculum* (1988) e *National Standards for History* (1996). Assim, se evidencia como os discursos políticos engendrados nos E.U.A. à época tiveram impactos decisivos sobre as prescrições atinentes aos saberes históricos a serem ensinados no país, as quais perfaziam um movimento pendular entre o patriotismo e o multiculturalismo.

### Abstract

#### Impasses of federalism in american education: history curricula on the spot (1980-1990)

The federal report *A Nation at Risk*, edited by the federal government of the United States of America (1983), alarmed the country by pointing out a education deep crisis. That document pointed to many problems in state curricula and programs, therefore accused of becoming too generalist, uninstructive. Among scholars and politicians, became powerful the idea of designing national standards for all of the school subjects of the USA, which should be seen as guidelines for teachers and students towards excellence. So, the present article analyzes the attempts to design national History curricula in the United States of America between the 1980s and 1990s, such as *Building a History Curriculum* (1988) and *National Standards for History* (1996), emphasizing the way the political discourses engendered in the United States of America had crucial impacts on the recommendations in regards to the teaching of history – from patriotism to multiculturalism, as in a pendulum movement.

### Resumen

#### Interludios del federalismo en la educación estadounidense: currículos de historia en la berlina (1980-1990)

El relatório federal *A Nation at Risk*, editado por el gobierno federal de los EEUU en 1983, alarmó al país al resaltar una profunda crisis en la educación estadounidense. El documento indicaba muchos problemas en los currículos y programas elaborados por los Estados, considerados generales y poco instructivos. Entre los estudiosos y políticos ganaba terreno la idea de la elaboración de parámetros curriculares nacionales relacionados con todas las disciplinas y saberes escolares vigentes en EEUU, con el fin de orientar a profesores y estudiantes rumbo a la excelencia. En este sentido, el presente artículo analiza los intentos de centralización de los currículos de Historia en EEUU, durante las décadas de 1980 y 1990, registrados en documentos como *Building a History Curriculum* (1988) y *National Standards for History* (1996). Así, se evidencia cómo los discursos políticos engendrados en EEUU durante esa época tuvieron impactos decisivos sobre las prescripciones atinentes a los saberes históricos a ser estudiados en el país, las que se manifestaban en un movimiento pendular entre el patriotismo y el multiculturalismo.

#### Palabras clave:

Centralización de la Educación; Enseñanza e Historia; Comisión Bradley; Parámetros Curriculares Nacionales de Historia; Estados Unidos

## Introdução

Neste artigo, são brevemente descritos a constituição e os mecanismos de funcionamento do sistema de ensino dos Estados Unidos da América. Tendo em vista a descentralização da Educação naquele país como parte do princípio federativo expresso na sua Constituição, são indicadas as funções que os Estados e a União desempenham no tocante à matéria. No entanto, é importante assinalar que as mudanças nesse sistema são condicionadas pelas lutas políticas entre Republicanos e Democratas, ou seja, entre tendências mais alinhadas à esquerda ou à direita - que ora expandem, ora comprimem o papel do governo federal na educação formal.

Essas alterações foram particularmente notabilizadas nos anos 1980, quando o relatório federal *A Nation At Risk/ANAR* (Uma Nação em Risco) denunciou o que acreditava ser uma crise educacional nunca antes verificada no país. A colocação dos EUA no ranking dos exames internacionais e os índices obtidos pelos alunos nas avaliações nacionais declinavam vertiginosamente, enquanto outras nações desenvolvidas que promoveram a nacionalização dos currículos ascendiam. A dicotomia centralização *versus* descentralização do ensino perdurou ao longo das gestões de Ronald Reagan (1981-1989), George Bush (1989-1993) e Bill Clinton (1993-2001), tendo atingido os currículos e programas, apontados como causa principal do colapso da educação no país.

Nesse contexto, o ensino de História foi diretamente afetado, pois é entendido no país como uma transmissão de conhecimentos de finalidade eminentemente política. Considerado como conhecimento escolar deficitário pelo ANAR, o ensino de História tornou-se alvo de uma série de relatórios, recomendações e propostas curriculares entre as décadas de 1980

e 1990. Neste artigo tomam-se como referência os principais documentos produzidos com apoio do governo federal, como o *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools* (Construindo um Currículo de História: Diretrizes para o Ensino de História nas Escolas), editado em 1988, e os *National Standards for History* (Parâmetros Curriculares Nacionais de História), de 1996.

## A Descentralização da Educação

A primeira federação do mundo contemporâneo surgiu no século XVIII. Em 1776, os colonos dos treze territórios da América do Norte conquistados pela Inglaterra se sublevaram contra o que consideravam uma abusiva cobrança de impostos, levada a cabo pela metrópole inglesa (Aquino, Jesus & Oscar, 2007). Este foi o cenário inicial para a Declaração da Independência daquela incipiente nação; um movimento centrípeto, no qual os estados cederam parcela de sua autonomia a um órgão central, doravante designado “União”. Nasceram, assim, os Estados Unidos da América.

O federalismo é uma forma de Estado que se caracteriza pela existência de dois ou mais ordenamentos jurídicos válidos concomitantemente em um mesmo território, não havendo, entretanto, a possibilidade de hierarquizá-los, diante de seus distintos campos de atuação<sup>1</sup>. Nesse sentido, a despeito de a Constituição estadunidense ter sido promulgada em 1787, é significativa a ausência de menção à Educação entre os campos elencados como questão digna da preocupação e/ou fiscalização por parte da União. A Décima Emenda à Constituição (*Tenth Amendment to the United States Constitution*), ratificada em fins de 1791 como parte do *Bill of Rights*, declarou expressamente: “os poderes não delegados aos Estados Unidos

---

<sup>1</sup> Cf. LEGAL INFORMATION INSTITUTE. *Federalism*. Disponível em <<http://www.law.cornell.edu/wex/federalism>> . Acessado em 01 jul 2013.

pela Constituição, nem proibitivos a eles pelos estados, são reservados aos estados respectivamente, ou ao povo<sup>2</sup>. Esta emenda representou uma importante vitória para os entes federados, pois anexou à Carta Magna uma cláusula específica que impede a intervenção direta da União sobre os Estados quanto a diversas matérias:

[...] embora a Décima Emenda não especifique quais poderes são esses, a Suprema Corte dos Estados Unidos determinou que as leis que afetem as relações familiares (como casamento, divórcio e adoção), comércio que ocorra nos limites de um mesmo estado e atividades de aplicação de leis locais, estão entre aquelas especificamente reservadas aos estados ou ao povo<sup>3</sup>.

Dentre as matérias previstas pela Décima Emenda, encontram-se também aquelas concernentes à Educação. Unidas, Constituição e Emenda asseguram que o Governo Federal não tem autoridade para engendrar e consolidar um sistema de educação nacionalizado, tampouco as agências federais podem promover a imposição de políticas públicas ou currículos para as escolas locais. Tais decisões devem ser tomadas em níveis estaduais ou municipais/distritais. Dessa forma, as políticas voltadas à educação escolar nos Estados Unidos

da América são altamente descentralizadas. Por conta disso, as leis que regem a estrutura e os conteúdos dos programas educacionais variam bastante de estado para estado: algumas são extremamente prescritivas, enquanto outras já são mais flexíveis, concedendo aos condados<sup>4</sup> e cidades uma considerável liberdade de operacionalização das unidades de ensino. Diante de tamanha autonomia, secularmente assegurada, qual seria o papel da União perante um tema tão caro a toda nação?

Muito embora se acredite que o *Department of Education* fora um órgão de surgimento tardio – 1979, na gestão do democrata Jimmy Carter –, suas origens se situam no século XIX. Em março de 1867, Andrew Johnson, 17º Presidente dos Estados Unidos da América, criou o Departamento, a situar-se em Washington. Sua missão seria

[...] coletar tanto estatísticas, quanto fatos, como também [...] evidenciar as condições e o progresso da educação nos distintos Estados e territórios, e difundir informações relativas à organização e gerenciamento de escolas e sistemas de ensino, e métodos de ensino, e [...] ajudar o povo dos Estados Unidos no estabelecimento e manutenção de eficientes sistemas de ensino, e, por outro

<sup>2</sup> Tradução livre da autora. No original: “The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people”. WIKIPEDIA. *Tenth Amendment to the United States Constitution*. Disponível em <[en.wikipedia.org/wiki/Tenth\\_Amendment\\_to\\_the\\_United\\_States\\_Constitution](http://en.wikipedia.org/wiki/Tenth_Amendment_to_the_United_States_Constitution)>. Acessado em 21 de maio de 2013.

<sup>3</sup> Tradução livre dos autores. No original: “Although the Tenth Amendment does not specify what these “powers” may be, the US Supreme Court has ruled that laws affecting family relations (such as marriage, divorce and adoption), commerce that occurs within a state’s own borders, and local laws enforcement activities, are among those specifically reserved to the states or the people”. ANNENBERG, C. *Amendment X: rights reserved to states or people*. Disponível em <http://constitutioncenter.org/constitution/the-amendments/amendment-10-powers-of-the-states-and-people>. Acessado em 17 de jan de 2014.

<sup>4</sup> Condados (*counties*) são as subdivisões primárias dos estados dos Estados Unidos da América. Entendido como um braço do governo estadual, o condado pode condensar várias cidades de um ente federado, e seus poderes são conferidos pelas constituições estaduais. Apenas no Alasca e em Louisiana as subdivisões são denominadas distrito (*boroughs*) e paróquia (*parishes*), respectivamente. Cf. NATIONAL ASSOCIATION OF COUNTIES. *County government structure: a state by state report*. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%A3o\\_dos\\_Estados\\_Unidos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%A3o_dos_Estados_Unidos)>. Acessado em 01 jul 2013.

lado, promover a causa da educação país afora<sup>5</sup>.

No entanto, não haveria no comando da pasta um Secretário (como ocorria nos demais departamentos, a exemplo dos de Guerra, Estado e Tesouro), mas um Comissário, encarregado de “apresentar anualmente ao Congresso um relatório que apresentasse o resultado de suas pesquisas e trabalhos, junto a um posicionamento oficial relativo a estes fatos e recomendações, úteis ao propósito pelo qual este departamento é criado”<sup>6</sup>.

Dessa maneira, a despeito de suas origens situarem-se no século XIX, e ter orçamento e ações atentamente vigiados pelo Congresso e pelo Presidente, o órgão foi duramente atacado: segundo seus maiores críticos, a sua fundação era um golpe à Carta Magna, que outorgava aos estados e ao povo a tarefa de educar os estadunidenses. Por outro lado, os defensores da instituição alegavam que ela poderia auxiliar os órgãos estaduais – através, principalmente, da destinação de verbas federais às escolas e secretarias estaduais e distritais. Controvérsias à parte – ou talvez imergindo nelas –, a criação do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América dava início a uma discussão secular ainda em voga no país: a intervenção federal nas redes de ensino estaduais

e distritais é algo positivo, desejável? Ferir ou não ferir a Constituição: eis a questão.

A partir de então, essa querela tornou-se uma das principais divergências entre Republicanos e Democratas. A cada eleição, a cada nova lei promulgada, discussões acaloradas eram travadas. Assim, não é de se estranhar a trajetória cambaleante do Departamento: ora independente, porém sem *status* e poderes de Ministério; ora oficialmente subjugado a alguma outra instituição do organograma federal. Valverde (1995) relata brevemente a confusa história do órgão, demonstrando claramente como a educação se constituiu em uma questão de trato sazonal à administração da União:

[...] o Departamento de Educação foi criado em 1867. Depois, se tornou um pequeno birô, inserido no Departamento do Interior. Ele permaneceu lá até se tornar um escritório da Agência Federal de Segurança em 1939. O Escritório de Educação posteriormente tornou-se parte do Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar. Em 1979, o Departamento de Educação foi restabelecido, e seu secretário tornou-se um membro do Gabinete do Presidente<sup>7</sup>

Importa frisar que a instituição fora recriada como órgão independente apenas em

<sup>5</sup> Tradução livre dos autores. No original: “that there shall be established, at the city of Washington, a department of education, for the purpose of collecting such statistics and facts as shall show the condition and progress of education in the several Sand Territories, and of difusing such information respecting the organization and management of schools and schools systems, and methods of teaching, as shall aid the people of the United States in the establishment and maintenance of efficient schools systems, and otherwise promote the cause of education throughout the country”. *Act to Establish a Federal Department of Education*. Disponível em <<http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>. Acessado em 02 de jul 2013.

<sup>6</sup> Tradução livre dos autores. No original: “That it shall be the duty of the commissioner of education to present annually to Congress a report embodying the results of his investigations and labors, together with a statement of such facts and recommendations as will, in his judgment, subserve the purpose for which this department is established”. *Act to Establish a Federal Department of Education*. Disponível em <<http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>. Acessado em 02 de jul 2013.

<sup>7</sup> Tradução livre dos autores. No original: “The Department of Education was established in 1867. It later became a small bureau within the Department of Interior. It remained there until it was made an office of the Federal Security Agency in 1939. The Office of Education later came to form part of the department of Health, Education and Welfare. In 1979, the Department of Education was re-established and its secretary became a member of the President’s Cabinet” (VALVERDE, 1995, v. 38, p. 1).

1979, através de uma lei encaminhada pelo então presidente Jimmy Carter ao Congresso (*Department of Education Organization Act*) e outorgada em 17 de outubro daquele ano. A peça jurídica desmembrava o então *Departament of Health, Education and Welfare* (Departamento de Saúde, Educação e Bem Estar), transformando-o em dois órgãos distintos e autônomos entre si: o *Departament of Health and Human Services* (Departamento de Saúde e Serviços Humanos) e o *Department of Education*, também chamado de ED.

O ED entrou em plena atividade no dia 04 de maio de 1980, configurando-se como o menor ministério do organograma do governo estadunidense. No ano de 2013, o órgão já contava com mais de 4.400 funcionários, um orçamento anual de 68 bilhões de dólares<sup>8</sup> e a missão de promover a preparação dos estudantes da nação para a competitividade internacional, através do fomento da excelência educacional e da garantia do acesso igualitário da população à educação. Com este intuito, o ED:

Implementa políticas relacionadas ao financiamento federal da educação, administra a distribuição dos fundos e monitora seu uso. 2. Coleta dados e supervisiona pesquisas sobre as escolas da América. 3. Identifica os grandes problemas da educação e foca a atenção nacional nos mesmos. 4. Impõe leis federais que proíbem a discriminação em programas que recebem recursos federais<sup>9</sup>.

<sup>8</sup>A contribuição federal à educação básica corresponde a aproximadamente 10% do PIB nacional. No biênio 2011-2012, U\$1,15 trilhão foram destinados à educação – deste montante, 87,7% dos fundos eram provenientes de fontes não federais. Fonte: DEPARTMENT OF EDUCATION. *Role.* Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 5 de jul 2013.

<sup>9</sup> Tradução livre da autora. No original: “1. Establishes policies related to federal education funding, administers distribution of funds and monitors their use. 2. Collects data and oversees research on America's schools. 3. Identifies major issues in education and focuses national attention on them. 4. Enforces federal laws prohibiting discrimination in programs that receive federal funds.” Disponível em <<http://www2.ed.gov/about/what-we-do.html>>. Acessado em 20 de maio de 2013.

<sup>10</sup> FONTE: DEPARTMENT OF EDUCATION. *Role.* Disponível em <<http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 5 de jul de 2013.

Como visto, o órgão jamais possuiu o poder de prescrever políticas públicas de educação que vigorem obrigatoriamente em todos estados. Seu papel se resume, a princípio, a ser um *emergency response system* (sistema de respostas emergenciais), ou seja, um meio de dar suporte aos estados e municipalidades em caso de alguma necessidade. Nesse sentido, o órgão fora criado no século XIX para coletar informações (acerca de escolas e ensino) que ajudassem a consolidar redes de ensino eficientes. É notável, porém, o crescimento do papel das instâncias federais perante a educação nos Estados Unidos da América ao longo dos anos: hoje, o ED executa e incentiva programas que abrangem todas as áreas, níveis e redes de ensino, sem quaisquer exceções<sup>10</sup>.

Assim, há quem afirme que o país nem sequer possua um sistema nacional de educação: haveria, na verdade, variadas políticas públicas de educação, em distintos níveis (federal, estadual, distrital), concorrentes ou até mesmo conflitantes entre si – que tendem a se afinar ou destoar ao bel prazer dos sopros dos arranjos políticos da nação (Kliebard, 1992). Com isso, o país sairia perdendo: e a cada ano, os EUA descem degraus e degraus nas avaliações internacionais de ensino.

## Uma nação em risco: federalismo e centralização da educação nos EUA

A abolição do recém-criado ED era uma das promessas de campanha do republicano Ronald Wilson Reagan (1911-2004), que

repugnava qualquer interferência federal sobre a educação. Eleito em 1981<sup>11</sup>, Reagan nomeou Terrel H. Bell, ex-vice-secretário, para prosseguir no comando da pasta. Por sua vez, este concluiu que um estudo sobre as deficiências do sistema de ensino estadunidense era uma meritória última tarefa ao ED.

Para tanto, a *National Commission on Excellence in Education/NCEE* (Comissão Nacional para Excelência na Educação) foi criada em 1981. A Comissão era composta por 17 membros, entre professores de ensino básico e superior, administradores de escolas e acadêmicos. Seu presidente, David Pierpont Gardner<sup>12</sup>, designou-lhes a função de apontar os problemas que afetavam a educação do país, bem como de sugerir as devidas soluções para os mesmos. Assim nasceu o relatório *A Nation at Risk* (Uma Nação em Risco), publicado em 1983.

O risco expresso no título do documento tinha contundentes indicadores: 1) em dezenove testes internacionais de desempenho acadêmico realizados na década anterior, os Estados Unidos nunca eram primeiro ou segundo colocado. E pior: em sete, foram os últimos entre as nações industrializadas; 2) o número de adultos analfabetos funcionais atingiu a marca de 23 milhões; entre a população de até 17 anos de idade, o montante somava 13%; 3) a maioria dos jovens não possuía “habilidades intelectuais superiores”: 40% não conseguiam sequer deduzir informações a partir de um texto (National Commission on Excellence in Education, 1983).

<sup>11</sup> Ronald Reagan foi o quadragésimo Presidente dos Estados Unidos da América. Assumiu a presidência em janeiro de 1981. Reeleito, permaneceu no cargo até o ano de 1989. O conservadorismo fora a principal marca das suas gestões, bem como a retomada do neoliberalismo econômico nos EUA e o ocaso da Guerra Fria (HOBSBAWM, 1995).

<sup>12</sup> David Pierpont Gardner era o então reitor da Universidade da Califórnia, tradicional centro de formação de professores e pesquisas educacionais dos EUA.

<sup>13</sup> Tradução livre dos autores. No original: “Secondary school curricula have been homogenized, diluted, and diffused to the point that they no longer have a central purpose. In effect, we have a cafeteria-style curriculum in which the appetizers and desserts can easily be mistaken for main courses. Students have migrated from vocational and college preparatory programs to ‘general track’ courses in large numbers” (THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, p. 16-17).

Os problemas detectados na educação do país eram muitos e de diversas ordens: baixas expectativas de aprendizagem dos currículos escolares e dos testes estaduais e/ou locais, livros didáticos inapropriados, contratação de pessoal sem devida especialização e/ou má formação dos licenciados, etc.. Porém, a causa principal deste desempenho acadêmico desastroso, segundo a comissão, era a erosão perene dos conteúdos curriculares:

[...] os currículos do ensino secundário foram homogeneizados, diluídos e difusos ao ponto de não possuírem mais objetivos centrais. Na realidade, nós temos um currículo de cafeteria, no qual aperitivos e sobremesas podem facilmente ser confundidos com os cursos principais. Estudantes migraram dos programas preparatórios para faculdades e vocacionais para cursos genéricos, em grande número<sup>13</sup>.

A aprendizagem de algumas disciplinas escolares encontrava-se ainda mais comprometida: o ensino de Matemática e de Ciências precisava “desesperadamente” de suporte. Afinal de contas, o desenvolvimento tecnológico e científico, crucial tanto para derrotar publicamente os inimigos comunistas em tempos de Guerra Fria, quanto à manutenção da nação no topo do capitalismo, dependia de pessoas com alta aptidão nessas áreas. Entretanto, o relatório também frisava as deficiências “no ensino e na aprendizagem de campos como Inglês, História, Geografia,

Economia e línguas estrangeiras<sup>14</sup>.

As propostas do ANAR para sanar a educação dos Estados Unidos da América foram baseadas nas práticas de outras nações desenvolvidas, cujos sistemas de ensino eram nacionalizados. A Comissão elencou 38 recomendações ao todo, a exemplo da elaboração de currículo mais consistente para a educação secundária, que contaria com 4 anos de Inglês, 3 anos de Matemática, 3 anos de Ciências, 3 anos de Estudos Sociais e 1 ano e meio de Informática no Ensino Secundário, além do estudo de uma língua estrangeira desde o Ensino Fundamental; e da destinação de investimentos financeiros adequados, que passavam pela ajuda suplementar do governo federal aos esforços estaduais voltados ao fortalecimento de programas escolares.

Naquele determinado momento histórico, nações como a Inglaterra e o Japão elaboravam e implementavam currículos nacionais como parte da política neoliberal adotada pelos mesmos. Margareth Thatcher, na Inglaterra, introduziu uma política de nacionalização de currículos bem sucedida, que abrangia desde a intervenção estatal na formação de professores, até a redefinição das disciplinas escolares, a produção dos seus respectivos currículos e expectativas de aprendizagem e um sistema nacional de avaliação de estudantes ao final de cada um dos quatro ciclos de ensino do país (PINAR, 2004).

Assim, não era de todo incoerente a proposição direitista estadunidense de unificar os currículos do país. Não obstante, o teórico

Tradução livre dos autores. No original: “need to improve teaching and learning in fields such as English, history, geography, economics, and foreign languages” (THE NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983, p. 12).

<sup>15</sup> Tradução livre dos autores. No original: “Yet it is crucial that we understand that we *already* have a national curriculum, but one that is determined by the complicated nexus between state textbooks adoption policies and the market in text publishing” (APPLE, 1993, p. 224).

<sup>16</sup> Tradução livre dos autores. No original: “By putting its emphasis on the importance of a coherent curriculum, *A Nation at Risk* was a precursor to the standards movement. It recognized that what students learn is of great importance in education and cannot be left to chance” (RAVITCH, 2010, p. 29).

Michael Apple alertara: “é crucial que entendamos que nós já temos um currículo nacional, mas que ele é determinado pelos complicados vínculos entre as políticas estaduais de adoção de livros didáticos e o mercado editorial”<sup>15</sup>. Outrossim, Apple, também ressaltava que o grande problema não era a adoção de um currículo nacional – mas sim a aceitação tácita de um parâmetro curricular produzido em conformidade com os setores políticos reacionários estadunidenses, e sua ulterior imposição a toda nação.

Essa atitude estadunidense – comum à época em vários outros países – valida a legitimidade das teses de Tomaz Tadeu da Silva (2002) para quem o currículo é tudo aquilo que se ensina com o objetivo de formar pessoas. Assim, Silva postula que currículos são, sobretudo, “documentos de identidade”, pois são concebidos a partir de algumas questões básicas: “Qual o projeto de nação que temos?”, “Perante a este projeto, que tipo de homem precisamos formar?”, “Como formar este homem?”, “Quais conteúdos e respectivas abordagens são apropriados a tal projeto?” (Silva, 2002).

Segundo Diane Ravitch (2010), “ao colocar a ênfase na importância de um currículo coerente, *A Nation at Risk* foi precursor do movimento em prol dos *Standards*, que reconhecia que o que os estudantes aprendem não pode ser deixado ao acaso”<sup>16</sup>. De fato, a principal consequência do ANAR fora o movimento de *standardization* da educação nos Estados Unidos da América, verificado entre o

final da década de 1980 e o início dos anos 1990. O *standard* genericamente define “o que um professor deve ensinar aos estudantes e o que eles devem aprender<sup>17</sup>” – ou seja, as expectativas de aprendizagem atribuídas aos alunos relativas a cada disciplina, série e ciclo do processo de educação formal.

Nos Estados Unidos, este termo trazia em seu bojo a concepção de que os alunos seriam submetidos a avaliações, a fim de mensurar os conhecimentos e habilidades adquiridos ao fim de cada série ou ciclo, e, consequentemente, sua aptidão a progredir para níveis mais avançados da escolarização básica – e possivelmente ascender rumo ao Ensino Superior. Diante disso, os currículos e programas deveriam explicitar com máxima clareza o que os estudantes deveriam aprender ao longo dos anos de ensino em cada disciplina escolar específica. E no contexto dos EUA pós-*A Nation At Risk*, havia uma demanda para que *standards* e parâmetros curriculares fossem nacionalizados.

### **História nas Escolas: A Comissão Bradley**

---

Tradução livre dos autores. No original: “Defines what a teacher should instruct the students and what they should learn” (GRAHAM, 2005, p. 185).

<sup>18</sup> Tradução livre dos autores. No original: “Moreover, history provides both framework and illumination for the other humanities. The arts, literature, philosophy, and religion are best studied as they develop over time and in the context of societal evolution. In turn, they strengthen and reinforce our historical grasp of place and moment” (THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, 1988, p. 5).

<sup>19</sup> A *American Historical Association* (Associação Histórica Americana) é a mais antiga e poderosa organização de história dos Estados Unidos da América. Fundada em 1884, a AHA conta hoje com mais de 14 mil membros, das mais diversas especialidades históricas. Além disso, a instituição também promove a filiação de sociedades e organizações interessadas. Vide AMERICAN HISTORICAL ASSOCIATION. *About AHA and membership*. Disponível em <<http://www.historians.org/about-aha-and-membership>>. Acessado em 27 de nov de 2013.

<sup>20</sup> A *Organization of History Teachers* (Organização dos Professores de História) foi fundada em 1987. Esta sociedade é afiliada à AHA desde 1989 e hoje possui 900 membros. A OHT tem a missão de fornecer aos professores de história da escolarização básica sobre os caminhos do ensino do conhecimento histórico nos Estados Unidos da América, bem como de informá-los sobre oportunidades de emprego. Mais informações em AMERICAN HISTORY ASSOCIATION. *Organization of history teacher*. Disponível em <<http://www.historians.org/about-aha-and-membership/affiliated-societies/organization-of-history-teachers>>. Acessado em 27 de nov de 2013.

A História fora especificamente apontada como um dos saberes problemáticos pelo relatório educacional federal *A Nation At Risk*, mesmo estando inserida no rol de conhecimentos que conformam a matéria *Social Studies* ou Estudos Sociais (Freitas, 2014). Desse modo, a revisão dos seus princípios e conteúdos se fazia premente. Em resposta às preocupações acerca dos aspectos quantitativos e qualitativos da História lecionada no ensino básico estadunidense, a *The Bradley Commission on History in Schools* (Comissão Bradley para História nas Escolas) foi formada em 1987 - já, portanto, no segundo mandato presidencial do republicano Ronald Reagan (1985-1989).

O grupo de trabalho era composto por 16 renomados especialistas, que “representavam diferentes filosofias, regiões geográficas, especialidades acadêmicas e níveis de instrução”<sup>18</sup>. A sua presidência coube ao historiador Kenneth T. Jackson, fervoroso defensor da História como núcleo dos *Social Studies*. Seus trabalhos foram endossados por organizações de classe como a *American Historical Association*<sup>19</sup> (Associação Histórica Americana), a *Organization of History Teachers*<sup>20</sup> (Organização dos Professores de História) e a *Organization of*

*American Historians*<sup>21</sup> (Organização de Historiadores Americanos). As recomendações da Comissão Bradley foram articuladas no documento intitulado *Building a History Curriculum: Guidelines for Teaching History in Schools* (Construindo um Currículo de História: Diretrizes para o Ensino de História nas Escolas), lançado em 1988.

O Relatório Bradley endossa o ensino de História como elemento imbricado aos princípios norteadores da educação americana, a exemplo da formação de pessoas íntegras e individualmente realizadas, e da preparação de cidadãos democráticos para a vida pública, conforme postulados de Dewey do início do século XX (Burlando, 2015). Nesse sentido, a História é defendida como: 1) saber que dá ensejo à construção da responsabilidade cívica, pois fornece uma gama variada de modelos e alternativas de escolhas políticas, e reforça exemplos de virtude, coragem e sabedoria; 2) disciplina humanística central, que pode satisfazer a ânsia juvenil pelos sentimentos de pertencimento e identidade. Diante desses argumentos, fica evidente o papel da História como eixo central dos Estudos Sociais nos EUA, ao passo em que ela

[...] proporciona tanto enquadramento, quanto iluminação às demais humanidades. As artes, literatura, filosofia e religião são melhor estudadas como elas se desenvolvem ao longo do tempo e no contexto da evolução social. Por sua vez, elas dão vida e

reforçam a nossa compreensão histórica de tempo e espaço<sup>22</sup>.

O documento demonstra um consenso em torno de perspectivas e formas de “pensamento histórico” que transcendem o mero estudo de fatos específicos isolados (embora por vezes úteis). Para tanto, a Comissão estabeleceu um conjunto de Temas Vitais e Narrativas, adjudicando a defesa da cronologia e da narrativa, como também da aprendizagem histórica tendo como ponto de partida as temáticas e questionamentos da atualidade, pois

[...] a História é um enredo de suspense cujas reviravoltas e consequências são mais bem revelados em uma narrativa que seja analítica e comparativa. O desenvolvimento cronológico é essencial, mas os grandes temas e questões que estão inseridas nela devem clarificar a importância dos desdobramentos da narrativa<sup>23</sup>.

Os “Temas e Narrativas” do Relatório Bradley se articulam com três tópicos de estudos principais: História dos EUA, Civilização Ocidental e História Mundial. Dessa forma, os tópicos de estudo relativos à História dos Estados Unidos abrangem os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais dos EUA, desde os tempos coloniais até os dias atuais, tendo como ponto de partida os valores basilares que conformaram a identidade nacional. A trajetória europeia seria estudada com ênfase em dois aspectos do mundo ocidental: as ideias, instituições e legados

<sup>21</sup> A *Organization of American Historians* (Organização de Historiadores Americanos) foi fundada em 1907. É a maior associação de classe voltada ao estudo, ensino e promoção da história dos Estados Unidos. Também afiliada da AHA, esta organização conta hoje com mais de 7 mil membros. ORGANIZATION OF AMERICAN HISTORIANS. *About the OAH*. Disponível em <<http://www.oah.org/about/>>. Acessado em 27 nov 2013.

<sup>22</sup> Tradução livre dos autores. No original: “Moreover, history provides both framework and illumination for the other humanities. The arts, literature, philosophy, and religion are best studied as they develop over time and in the context of societal evolution. In turn, they greatly enliven and reinforce our historical grasp of place and moment” (THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, 1988, p. 5).

<sup>23</sup> Tradução livre dos autores. No original: “History is a great, suspenseful story whose turning-points and consequences are best revealed in a narrative that is analytical and comparative. Chronological development is essential, but within it, major topics and questions must make clear the significance of the unfolding story” (THE BRADLEY COMMISSION ON HISTORY IN SCHOOLS, 1988, p. 11).

culturais ocidentais que exerceram influência direta sobre a política, a cultura e o pensamento dos EUA; e os processos históricos ocorridos ao longo dos últimos 500 anos que marcaram a experiência global. Já os conteúdos relativos à História Mundial dão relevo às grandes questões que correlacionam os povos de épocas remotas e atuais.

Além da defesa da importância do ensino integrado da história dos EUA, Mundial e Ocidental – visando a formação da consciência nacional e a compreensão das origens dos valores clássicos estadunidenses e das realidades alheias ao território dos Estados Unidos –, a Comissão Bradley posicionou-se quanto à necessidade de formar nos educandos o “pensamento histórico” (*historical thinking*), que consiste em incluir o desenvolvimento das chamadas habilidades historiadoras (especialmente a crítica das fontes históricas) já nos primeiros anos da escolarização.

No entanto, “Construindo um Currículo de História” não relaciona minuciosamente as expectativas de aprendizagem atribuídas aos alunos, seja ao longo de séries, seja ao longo de ciclos da escolarização básica. E, no contexto dos EUA pós-*A Nation At Risk*, educadores, pais e alunos demandavam esta clareza. Mesmo assim, é interessante notar como os trabalhos desta Comissão serviram de base para posteriores diretrizes em desenvolvimento profissional e pedagógico. Os *National Standards for History* (Parâmetros Curriculares Nacionais de História), de 1996, foram um deles.

### **Um Currículo Nacional de História – Os *National Standards for History***

Ao final da gestão do Presidente Reagan, os debates acerca da educação ainda se

centravam na necessidade de elaboração de *standards* que balizassem a relação ensino-aprendizagem de todos os saberes escolares Estados Unidos afora. Nesse contexto, foi lançado o *National History Standards Project* (Projeto de Parâmetros Curriculares Nacionais de História) em 1992, com apoio governo federal através do *National Endowment for the Humanities* (Fundo Nacional para Humanidades). O projeto ficou sob tutela do *National Center for History in the Schools*<sup>24</sup> (Centro Nacional para História nas Escolas), da Universidade da Califórnia. Seus coordenadores eram Charlotte Crabtree, pesquisadora do ensino dos Estudos Sociais nos ensinos Primário e Secundário, e Gary Nash, presidente do NCHS.

Os *National Standards for History* (Parâmetros Curriculares Nacionais de História) foram em grande parte baseados nas recomendações da Comissão Bradley. Em 1994, os *Standards* seguiram, enfim, para impressão. Antes de sua publicação, porém, uma grande polêmica se instalou no país: no artigo *The End of History* (O fim da História) e publicado pelo jornal *Wall Street Journal*, Lynne Cheney expressou sua indignação com os rumos do projeto. Cheney, Republicana e ex-diretora do NEH, acusava o documento de divulgar uma história distorcida dos EUA (Nash, 1995), na qual sobressaía o papel das mulheres e negros, e eram sotterrados os grandes heróis e os fatos históricos mais notáveis da nação (Nash, Crabtree & Dunn, 1999).

Politicamente correto e multiculturalista: este seria um currículo nacional de História desejável aos Estados Unidos da América? As mídias impressa e televisiva reverberavam a polêmica que tomou de assalto toda nação por longos 18 meses. Astuto, o Partido Republicano

<sup>24</sup> Criado em 1988, o *National Center for History in the Schools* (Centro Nacional para História nas Escolas) é situado na UCLA (Universidade da Califórnia, Los Angeles). O Centro é voltado ao fortalecimento dos laços entre a história acadêmica e o aprendizado histórico na educação básica, através da promoção de métodos e técnicas de ensino inovadoras, que tornem a história um conhecimento atrativo a crianças e adolescentes. NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. *NCHS History and mission*. Disponível em <<http://www.nchs.ucla.edu/about>>. Acessado em 13 nov 2013.

atacou a intervenção federal Democrata na educação, voltando a defender o direito dos entes federados de forjarem seus próprios currículos. Era o fim do pacto estadunidense em prol dos parâmetros nacionais. Essas contendas suspenderam a impressão e distribuição da proposta original, forçando sua revisão e atualização, lançada apenas dois anos depois (Ravitch, 2010).

Debates à parte, os NSH de 1996 se constituem no primeiro parâmetro curricular nacional que combina expectativas de aprendizagem para todo Ensino Básico – ciclos k-4 (jardim de infância a quarta série) e 5-12 (quinta a décima segunda série). Guiado por princípios liberais – em especial, a liberdade e a igualdade – (Freitas, 2014), o documento descreve dois tipos de conhecimento histórico a serem assimilados ao longo dos dois ciclos: as habilidades do pensamento histórico (*historical thinking skills*) e a compreensão histórica (*historical understandings*). As habilidades do pensamento histórico estão elencadas em cinco categorias: pensamento cronológico; compreensão histórica; análise e interpretação históricas; aptidão para pesquisa histórica; análise dos problemas históricos e tomada de decisões. Essas cinco classes de *Standards* meta-históricos se fazem presentes em todas as séries do ensino básico.

As habilidades meta-históricas do ciclo k-4 refletem a premente necessidade de que o educando distinga os tempos históricos; elabore questionamentos; busque e avalie evidências; compare e analise histórias, ilustrações e testemunhos pretéritos; interprete registros históricos; e construa, por conta própria, narrativas históricas. Já as habilidades a serem desenvolvidas entre a quinta e a décima segunda séries exploram a avaliação de fontes históricas;

---

<sup>25</sup> Tradução livre dos autores. No original: “Historical thinking and understanding do not, of course, develop independently of one another. Higher levels of historical thinking depend upon and are linked to the attainment of higher levels of historical understanding” (NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. *Definition of Standards*. Disponível em <<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/preface-1/definition-of-standards>>. Acessado em 20 jan 2014)

o desenvolvimento de análises comparativas e causais; a interpretação dos registros históricos; e a construção de argumentos e perspectivas históricas sólidos, sobre os quais se estribam decisões cotidianas da vida contemporânea.

Já a compreensão histórica diz respeito à apreensão dos processos históricos propriamente ditos - ou conhecimentos históricos substantivos. Esses entendimentos são delineados a partir dos registros das aspirações, lutas, realizações e fracassos humanos em 5 esferas da ação humana: econômica, política, social, cultural e científica/tecnológica. Logo, esta categoria inclui a história de si próprio, da família, da comunidade, da nação e do mundo. Do jardim de infância à quarta série, o foco é na história dos quatro primeiros grupos. A partir da quinta série em diante, as expectativas de aprendizagem concernentes à compreensão histórica são organizadas em dois principais cursos de estudos cronologicamente organizados: História dos Estados Unidos da América e História Mundial. Por conseguinte, de acordo com os NSH, a compreensão dos processos históricos não se dá sem a aquisição das ditas “habilidades historiadoras”: o ensino de história efetivo prescinde da relação intrínseca entre ambos. “Pensamento e compreensão históricos não se desenvolvem, claro, independentemente um do outro. Níveis mais complexos de pensamento histórico dependem e são conectados à obtenção de níveis complexos de compreensão histórica<sup>25</sup>”.

A despeito da qualidade do documento publicado, o entusiasmo com a nacionalização dos currículos e programas escolares teve seu fim após as discussões em torno dos NSH:

Em 1997, Presidente Clinton propôs avaliações nacionais voluntárias. No

entanto, republicanos tomaram controle do Congresso nas eleições de 1994 e se recusaram a autorizar esta iniciativa, e assim parâmetros curriculares e avaliações nacionais se tornaram um assunto morto<sup>26</sup>.

Não obstante, o governo Clinton financiou um plano nacional de confecção de programas escolares estaduais, sob responsabilidade e supervisão de cada ente federado (Graham, 2005). Dessa maneira, verificam-se hoje nos Estados Unidos da América cinquenta conjuntos de currículos estaduais: todos estados trataram de estabelecer ou revisar os princípios e expectativas de aprendizagem relativos a cada disciplina ou saber escolar.

### **Considerações finais: Saldos de Tentativas de Centralização dos Currículos de História**

Combinadas, as propostas curriculares de História elaboradas pela Comissão Bradley, em 1988, e pelo Projeto dos NSH, em 1996, avançaram significativamente em duas direções: a primeira, no reconhecimento da necessidade da aprendizagem das habilidades historiadoras – outrora domínio exclusivo dos cursos superiores dessa área do conhecimento – ao público do Ensino Básico. Posteriormente, a leitura e a crítica das fontes, por exemplo, passaram a ser consideradas cruciais ao entendimento dos diversos conteúdos dos Estudos Sociais e ao pensamento crítico, essencial à vida sociedade (Levstik & Barton, 2005).

Em segundo lugar, ambas comissões propuseram parâmetros que ultrapassassem o mero estudo dos domínios estadunidenses e visassem ao entendimento da interação dos processos históricos ocorridos em todo o globo.

<sup>26</sup> Tradução livre dos autores. No original: “In 1997, President Clinton proposed national voluntary testing. However, Republicans took control of Congress in 1994 elections and refused to authorize it, and national standards and tests were a dead issue” (RAVITCH, 2010, p. 32).

Ambos “Construindo um Currículo de História” e “Parâmetros Curriculares Nacionais de História” foram inovadores ao propor temas e expectativas de aprendizagem que promoviam o gradual deslocamento do foco dos estudos históricos do nacionalismo ao cosmopolitismo, processo que Symcox chama de “internacionalização dos currículos de História” (Symcox, 2009).

Outrossim, o processo de elaboração de ambos documentos ensina algumas importantes lições. A primeira delas é que talvez esteja correta a proposição de Laville segundo a qual a história ensinada entre os muros da escola pouco influenciem na moldagem da percepção histórica das pessoas (Laville, 1999). Entretanto, é certo que as forças políticas de um país (em especial as institucionalizadas) interferem diretamente nas prescrições oficiais voltadas ao ensino de História - muitas vezes entendido pelo poder público constituído como transmissão de concepções sócio-políticas a indivíduos em formação. Para muitos, a matéria ensinada ainda conforma a possibilidade de manutenção da ordem estabelecida ou da perpetuação das tradições de um povo - tradições sociais, econômicas, culturais e, mormente, ideológicas.

A segunda lição que se depreende da tentativa de confecção de parâmetros nacionais de história nos EUA é que, no caso específico deste país, a opção feita pela classe política é a da História monumental (Wineburg, 2010). Aliás, é digno de ênfase que esta escolha é fortemente endossada pela opinião pública, que teme e rechaça o desaparecimento e até mesmo a relativização da figura dos grandes homens e dos fatos históricos nacionais dos currículos, salas de aula e livros didáticos de História. A história “tradicional” atende bem aos anseios do povo estadunidense: ver-se representado em uma

narrativa linear e pomposa, cujas linhas e entrelinhas expresem o Destino Manifesto da nação que, mesmo quando Colônia, carregava consigo as insígnias da Democracia, da Liberdade, da Prosperidade. Currículos, pois, são “documentos de identidade”: documentos que engendram identidades; documentos que refletem identidades

## Referências

- American Historical Association. *About AHA and membership*. Disponível em <<http://www.historians.org/about-aha-and-membership>>. Acessado em 27 nov de 2013.
- American Historical Association. *Organization of History Teachers*. Disponível em <<http://www.historians.org/about-aha-and-membership/affiliated-societies/organization-of-history-teachers>>. Acessado em 27 de nov de 2013.
- Annenberg, C. *Amendment X: rights reserved to states or people*. Disponível em <http://constitutioncenter.org/constitution/the-amendments/amendment-10-powers-of-the-states-and-people>. Acessado em 17 de jan de 2014.
- Apple, M. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241. doi: 0161-4681-93/9502/222
- Aquino, R., Jesus, N. & Lopes, O. (2005). *História das sociedades americanas*. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Burlando, G. Educación en la nueva práctica de ciudadanía democrática: bases de John Dewey. *Acta Scientiarum. Education*, 37(4), 349-355. doi: 10.4025/actascieduc.v37i4.26372
- CIA. *The world factbook*: U.S.. Disponível em <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html>>. Acessado em 22 de maio de 2013.
- Department of Education. *Ed Role*. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>>. Acessado em 5 de jul de 2013.
- Department of Education. *What we do*. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/what-we-do.html>>. Acessado em 20 de maio de 2013.
- Federal Education Policy History. *Act to establish a Federal Department of Education*. Disponível em <<http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1867-act-to-establish-a-federal-department-of-education/>>. Acessado em 02 de jul de 2013.
- Freitas, I. (2014). Aprendizagem histórica nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de História e Estudos Sociais nos Estados Unidos da América (1994-2014). *Revista de Teoria da História*, 6(12), 68-90.
- Graham, P. (2005). *Schooling America: how the public schools meet the nation's changing needs*. Oxford: Oxford University Press.
- Kliebard, H. (1992). *Forging the American curriculum: essays in curriculum history and theory*. Nova Iorque, NY: Routledge.
- Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. 38(19), 125-138.
- Levstik, L.; Barton, K. (2005). *Doing history: investigation with children in elementary and middle schools*. 3<sup>a</sup> ed. Mahwah, NJ: Routledge.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Trad. Marcos Santarrita. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo, SP: Cia das Letras.
- Legal Information Institute. *Federalism*. Disponível em <<http://www.law.cornell.edu/wex/federalism>>. Acessado em 01 de jul de 2013.
- Nash, G., Crabtree, C. & Dunn, R. (1999). *History on trial: culture wars and the teaching of the past*. Nova Iorque, NY: Alfred A. Knopf.
- Nash, G. The History Standards Controversy and Social History. IN *Journal of social history*. Vol. 29, 1995, pp. 39-49
- National Association of Counties. *County government structure: a state by state report*. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es\\_dos\\_Estados Unidos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es_dos_Estados Unidos)>. Acessado em 01 de jul de 2013.
- National Center for History in the Schools. *Definition of standards*. Disponível em <<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/preface-1/definition-of-standards>>. Acessado em 20 de jan de 2014
- National Center for History in the Schools. *NCHS History and mission*. Disponível em <<http://www.nchs.ucla.edu/about>>. Acessado em 13 de nov de 2013.
- National Center for History in the Schools. *National Standards for History basic edition*, 1996.

<<http://www.nchs.ucla.edu/Standards/>>. Acessado em 03 de out de 2013.

Organization of American Historians. *About the OAH*. Disponível em <<http://www.oah.org/about/>>. Acessado em 27 de nov de 2013.

Piñar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.

Silva, T. (2002). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Symcox, L. (2009). *National History Standards: the problem of the canon and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Symcox, L. (2002). *Whose History?: the struggle for National History Standards in American classrooms*. Nova Iorque, NY: Teachers College Press.

The Bradley Commission on History in Schools. *Building a History curriculum: guidelines for teaching History in schools*. Disponível em <<http://www.nche.net/document.doc?id=38>>. Acessado em 04 de out de 2013.

The National Commission In Excellence on Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Disponível em <[http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW\\_A\\_Nation\\_at\\_Risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf)>. Acessado em 15 de set de 2013.

UNESCO. *World data on education: United States of America*. Disponível em <[http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/NORTH\\_AMERICA/United\\_States\\_of\\_America/United\\_States\\_of\\_America.htm](http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/NORTH_AMERICA/United_States_of_America/United_States_of_America.htm)>. Acessado em 04 de jan de 2013.

Valverde, G. (1995). United States. In Postlethwaite. *International encyclopaedia on national systems of education* (p. 33-41). 2ª ed. New York, NY: Elsevier Science.

Webjur. *Organização do Estado*. Disponível em <[http://www.webjur.com.br/doutrina/Direito\\_Constitucional/Organiza\\_o\\_do\\_Estado.htm](http://www.webjur.com.br/doutrina/Direito_Constitucional/Organiza_o_do_Estado.htm)>. Acessado em 20 de maio de 2013.

Wikipedia. *Tenth Amendment to the United States Constitution*. Disponível em <[en.wikipedia.org/wiki/Tenth\\_Amendment\\_to\\_the\\_United\\_States\\_Constitution](http://en.wikipedia.org/wiki/Tenth_Amendment_to_the_United_States_Constitution)>. Acessado em 21 de maio de 2013.

Wineburg, Sam. *Thinking like a historian*. Disponível em <[http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical\\_thinking/article.html](http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html)>. Acessado em 03 jan 2015.