

História Unisinos

E-ISSN: 2236-1782

efleck@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Kelmer Mathias, Carlos Leonardo

O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica

História Unisinos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 40-49

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=579866826006>

O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica

The teaching of history in Brazil: Contextualization and historiographical approach

Carlos Leonardo Kelmer Mathias¹

clkmathias@uol.com.br

Resumo. O presente artigo objetiva esboçar um panorama estrutural acerca do ensino de História no Brasil. Nesse sentido, o recorte cronológico engloba o período de 1837 – data da introdução do ensino de História na escola secundária mediante a criação do Colégio D. Pedro II – até os primeiros anos do século XXI – auge da instituição do programa político neoliberal no ensino de História. O mote geral do texto consiste em contextualizar a prática de ensino de História no Brasil. Portanto, tal prática será correlacionada com os diversos contextos sociais que perpassam o recorte cronológico abordado e com as abordagens historiográficas cujas influências podem ser observadas na orientação das políticas educacionais concernentes ao ensino de História no Brasil. Em conclusão, o texto defende a existência de uma razoável sincronia entre as tendências historiográficas e a prática de ensino de História em função da mediação dos contextos sociais nos quais ambas as esferas estão inseridas.

Palavras-chave: prática de ensino de História, contexto social, abordagem historiográfica.

Abstract. This article aims to outline a structural overview of the teaching of history in Brazil. Thus, the chronological period is from 1837 – the date of the introduction of the teaching of history in high school through the establishment of Colégio D. Pedro II – until the first years of the 21st century – the height of the institution of the neoliberal political program in the teaching of history. The text contextualizes the practice of history teaching in Brazil. Therefore, it correlates this practice with the various social contexts that underlie the chronological period covered. It also correlates it with the historiographical approaches whose influences can be seen in the orientation of educational policies concerning the teaching of history in Brazil. The article claims that there is a fair synchronization between historiographic trends and the practice of history teaching due to the mediation of the social contexts in which both spheres are inserted.

Key words: practice of history teaching, social context, historiographical approach.

¹ Professor Adjunto nível I, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Doutor em História – PPGHIS/UFRJ.

Introdução

Conforme assinalou Marc Ferro, a história construída por uma dada sociedade acerca dela mesma e de seus pares guarda forte relação com a história ensinada em sala de aula, momento inicial da formação social-histórica dos indivíduos. À vista disso, essa história ensinada muda consoante as transformações do saber e das ideologias dominantes. Mais de perto, tais mudanças são pautadas pelas alterações da função da história na sociedade (Ferro, 1983, p. 11). Sob a balaustrada desse enunciado – bem verdadeiro, por sinal –, vários autores teceram considerações correlacionando a função da disciplina história e o contexto social com o qual interage. Desse modo podemos ler em Circe Bittencourt que as mutações de uma disciplina têm lugar quando sua finalidade passa por alterações, que, por sua vez, variam de acordo com as demandas e câmbios da sociedade. De resto, a disciplina história existiria em função de seu papel formador de identidade nacional (Bittencourt, 2005, p. 17). Semelhante raciocínio desenvolveu Selva Fonseca ao afirmar que a formação moral e a transmissão de valores sempre estiveram presentes na educação, mas variavam conforme o contexto sociopolítico. Especificamente no que respeita à história, essa teria papel central na formação da consciência histórica nos homens, viabilizando, dessa forma, a construção de identidades. Logo, ensinar história se processaria no interior de lutas políticas e culturais (Fonseca, 2003a, p. 21, 89). O mesmo juízo pode ser estendido aos livros didáticos na medida em que a produção desse material pedagógico atende às exigências do mercado, as quais se reorientam segundo as mutações da sociedade (Munakata, 2005, p. 274).

Não resta dúvida acerca do atilado entrançamento observado na equiparação havida entre a história ensinada – por decorrência, sua prática de ensino – e o contexto social próprio de cada sociedade e cada conjuntura histórica. De igual modo, não é este o momento de advogar a causa do controle oferecido ao ensino de história por parte da classe dominante no poder. Em tempo, faz-se mister assinalar que a influência das abordagens teóricas na produção da história a ser ensinada é um ponto presente na literatura ora ventilada, embora essa temática não seja tão frequente nos textos acerca da prática de ensino de história quanto a questão da correlação entre tal prática e seu contexto social.

A título de exemplo, Selva Fonseca discute o ensino de história de forma mais ampla à luz das tendências da historiografia internacional. Em concordância com a autora, comumente as abordagens da “história tradicio-

nal” – ou seja, da “história historicizante” – e da “nova história” são consideradas como as mais recorrentes nos livros didáticos. Contudo, o materialismo histórico – linha inspiradora da reforma curricular realizada no estado de Minas Gerais ao longo da década de 1980 – e a historiografia social inglesa também se fizeram sentir tanto nos livros didáticos, como em reformas curriculares e diretrizes pedagógicas destinadas à área da história. Ainda dando voz às considerações de Fonseca, a história historicizante oferece um ensino cujo enfoque “privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva”. Tratar-se-ia de defender a história como ela “realmente aconteceu”, com um pretenso enfoque puramente objetivo e endossado na apresentação documental, factual e de acontecimentos de ordem política. Ao cabo, Fonseca se detém na abordagem da nova história própria à 3^a Geração dos *Annales*. Inversamente da anterior, esta linha tencionaria construir uma história incorporando atores sociais até então desprezados pela história historicizante, destinando mais ênfase a temas como cotidiano, família, festas etc., ensejando uma perspectiva temporal não linear, mas com diversos ritmos, tempos e espaços. A primazia do político cedeu lugar à sutileza do campo cultural e, corolário, alargou o *corpus* documental (Fonseca, 2003a).²

De toda sorte, o corrente artigo passará à análise de cinco recortes temporais empreendendo um estudo catenador entre prática de ensino de história, abordagem historiográfica e contexto social cujo escopo repousa na defesa da ocorrência de uma razoável similaridade entre essas três esferas. Atinente aos recortes cronológicos em questão, o primeiro está restrito ao século XIX, momento em que o Estado buscava sua afirmação enquanto nação e detinha uma orientação em sintonia com as tendências historiográficas caudatárias, fundamentalmente, da matriz francesa. O segundo período alonga-se pela primeira metade do século XX, quando, não obstante os ecos oitocentistas, vislumbrava-se a introdução da disciplina história do Brasil nos currículos escolares e o ensino propriamente dito passa por duas importantes reformas educacionais. O terceiro recorte engloba os anos da ditadura brasileira, momento em que a história prostrou-se a serviço do aparelho de reprodução dos valores da classe militar dirigente, atuando como um veículo de reprodução da memória dessa mesma classe. Nesse cenário, observa-se a volta de uma história bastante próxima daquela de ordem tradicional característica do século XIX. O quarto período trata da década de 1980, precisamente a contar da redemocratização da sociedade, quando as reformas curriculares, os livros didáticos e o

² As discussões acerca das diversas linhas de abordagem histórica estão distendidas ao longo do artigo e serão realizadas em momento oportuno às suas respectivas contextualizações.

ensino de história foram pesadamente influenciados pela perspectiva de análise marxista, signo da luta de classes e do materialismo histórico. Por fim, a última conjuntura de estudo abrange a década de 1990 e os anos iniciais da seguinte, tempo em que as influências da globalização, do neoliberalismo e da nova história se fizerem sentir no âmbito do ensino de história.

O século XIX: estado-nação e história historicizante

Nas palavras de Christian Laville, “houve um tempo em que o ensino de história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica”. O fito dessa forma de ensino consistia em sancionar a nação na disposição em que se encontrava, noutras palavras, legitimar sua ordem social e política, além de inculcar nos membros da nação o orgulho de a ela pertencerem para, então, melhor servi-la. A didática do ensino de história se baseava no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores. Esse feitio de ensinar a história declinou paulatinamente na proporção do entendimento de que a nação já estava suficientemente assentada, de modo a não mais se temer por sua existência (Laville, 1999, p. 126). No Brasil, o ensino de história com tais características pode ser datado ao ano de 1837, com o estabelecimento do Colégio D. Pedro II na corte da cidade do Rio de Janeiro.

Naturalmente, uma nação não se “constrói” nem se “legitima” caso o mesmo não seja feito com seus líderes, seus patronos e heróis. Elza Nadai chamou atenção para o fato de que, no Brasil, o ensino de história nasceu sob a égide da elaboração dos agentes responsáveis por formar a nação, arquitetando um passado habilitado a homogeneizar e unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. Pelo curso natural do destino, caberia à elite conduzir os rumos da nação em processo de validação (Nadai, 1988, p. 24-25).³ No contexto em questão, dada a relação entre Estado e Igreja, a empresa de se instaurar nos indivíduos uma moral e uma civilidade redundava em uma moral de cunho religioso – católico, para que bem se entenda. Exemplo disso assenta-se no fato de que as discussões sobre a definição e a organização dos currículos de história incluíam “história sagrada” e “história patrícia” (Bittencourt, 2008, p. 60-62; Fonseca, 2003b, p. 42-49).

Em fins do século, com o recrudescimento dos debates abolicionistas e o nascer dos movimentos imigra-

tórios, a história a ser ensinada deveria incentivar valores direcionados à preservação da ordem e à obediência à hierarquia, de sorte que a nação estivesse apta a galgar tranquilamente rumo ao progresso. Nesse ínterim, à história caberia a incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Uma vez que a nação havia sido erigida por grandes homens, restava a cargo de seus descendentes o “fardo” de conduzir o país em direção ao progresso. Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a “invenção das tradições” brasileiras.⁴ A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite. Tematicamente, instruía-se acerca da descoberta do Brasil e do processo de independência do mesmo. O Estado era o monárquico, base da integridade territorial e fruto de uma grande nação (Bittencourt, 2008, p. 60-79).

Consoante os apontamentos acima, não causa estranheza o fato de o ano de inauguração do Colégio D. Pedro II ter sido o mesmo da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB. Talvez não seja escusado aduzir que os membros do IHGB acumulavam as tarefas de professores do Colégio D. Pedro II, colégio este voltado para educar os filhos da corte do Rio de Janeiro – de passagem, o IHGB reuniu para si a tarefa de escrever a história oficial do Brasil, aquela responsável por forjar a identidade da nação. Segundo Circe Bittencourt, nesse momento se estabeleceu uma sintonia de interesses entre a história acadêmica e a história escolar (Bittencourt, 2005, p. 30).

Em resumo, a tarefa de “disciplinarização” da história relaciona-se visceralmente com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, a saber: o debate acerca da nação. Repisando, no Brasil, uma vez firmado o Estado via proclamação da independência, delineia-se o projeto de configurar um perfil para a “nação brasileira” credenciado a asseverar uma identidade própria ao país consoante o contexto do século XIX – papel ao qual se entregam os membros do IHGB: homogeneizar a visão de Brasil no interior da elite e dela para o restante da sociedade. Entremes, os custos de manutenção do IHGB eram inteiramente financiados pelo Estado Imperial, tal qual seu par: o *Institut Historique de Paris*, IHP. Em tempo, o IHGB e o IHP mantiveram constantes contatos nos primeiros anos após a fundação do instituto brasileiro (Guimarães, 1988, p. 5-12).

Fundado em 1834 – ou seja, apenas três anos antes do IHGB –, o IHP igualmente fora custeado pelo Estado

³ José Francisco da Rocha Pombo – autor de livros didáticos ao longo da segunda metade do século XIX e início do XX – chegou a afirmar que urgia desenvolver nos jovens o “gosto pela história” como condição para a criação de um “espírito de povo” (Fonseca, 2003b, p. 51).

⁴ Acerca do conceito de “invenção das tradições” ver Hobsbawm (2008).

francês, acarretando o impulso, por parte do Estado, da pesquisa histórica na França. Dito de outra forma, o discurso histórico afinava-se ao do Estado. Em França, o papel do historiador esteava-se na reconciliação da nação consigo mesma, superando as fissuras provenientes dos acontecimentos de 1789. De mais a mais, deveriam legitimar e instituir a pujante nação como fundadora dos novos tempos, sem conflitos ou contradições, e, acima de tudo, caudatária de um povo unificado. A abordagem histórica em posição de sustentar tal projeto veio a ser conhecida como escola metódica, impropriamente denominada positivista (Dosse, 1992, p. 36-37; Reis, 2000, p. 26).

A escola metódica, nas figuras de Ernest Lavisse, Charles Langlois e Charles Seignobos – esses últimos discípulos de Lavisse –, controlou a reforma no ensino superior francês e modelou a história a ser ensinada nos colégios. Esses historiadores formularam os programas e redigiram as obras de história utilizadas no ensino secundário e primário. Suas obras veneravam o regime político vigente e alimentavam a propaganda nacionalista. Eram autores contrários à teologia da história de Bossuet, à filosofia da história de Hegel e à história-literatura de Michelet. De inspiração em Leopold Von Ranke, a escola metódica defendia a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, sempre visando à unidade nacional. Crendo na possibilidade de atingir a “verdade histórica”, essa escola ocupava-se de estudar aquilo que “realmente se passou”, despindo-se de maiores aportes teóricos ao fazê-lo, e reunindo o máximo de documentos possíveis acerca de seu tema de análise (Bourdé e Martin, 1983, p. 97-115; Dosse, 1992, p. 38-40; Burke, 1991).

Influenciado por Ranke e pela escola metódica francesa, e sob o auspício do imperador d. Pedro II, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu na década de 1850 a sua *História geral do Brasil*, tendo como orientação geral o texto do alemão Karl Von Martius intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, de 1847. Lançava-se, então, o texto fundador da identidade brasileira e dos rumos a serem seguidos pela nação. A influência desse tipo de história – datada e contextualizada – fez-se presente até o alvorecer da década de 1930. Até esse momento, o IHGB detinha grande autoridade nos ditames a serem seguidos no ensino de história no Brasil e seria o único centro de estudos históricos no país (Reis, 2000, p. 21-51).

A primeira metade do século XX: estado-controlador e ecos da história historicizante

Malgrado a década de 1920 ter sido pautada por discussões acerca da educação brasileira com sobrelevada atuação da Associação Brasileira de Educação, foi somente

no decênio seguinte que quaisquer alterações de maior monta foram registradas. Uma vez levada a cabo a Revolução de 1930, Getúlio Vargas instaurou no final daquele mesmo ano o Ministério da Educação e Saúde, nomeando Francisco Campos para o cargo de ministro. Por intermédio da reforma educacional promovida por Francisco Campos, o ano de 1931 marcou o fim da hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente do ensino no Brasil. A título de exemplo, o D. Pedro II perdeu a prerrogativa de ser o único colégio habilitado a emitir o certificado de conclusão do curso secundário – vale notar que ao longo da Primeira República (1890-1930) o ensino secundário contava com forte atuação da Igreja Católica através de seus colégios de cunho religioso. De igual maneira, o ministro da educação passou a ser quem estabelecia os currículos e os métodos de ensino, retirando essa atribuição das escolas secundárias (Dallabrida, 2009, p. 186; Bittencourt, 2005, p. 31-32).

Responsável por “prescrever a produção de um *habitus* burguês nos estudantes do ensino secundário” (Dallabrida, 2009, p. 189), coube à reforma educacional de 1931 implementar a seriação dos currículos, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (Dallabrida, 2009). No que tange especificamente ao ensino de história, houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro – identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais candentes na sociedade. A ideia geral consistia no fato de que restava a cargo da elite operar as transformações sociais. O povo representava a massa cega a ser guiada pela elite. Dando seguimento à ascendência francesa no ensino de história no Brasil, o modelo aplicado é o quadripartite: história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Empatada num segundo plano, a história do Brasil é vista em conjunto com a europeia, constituindo a disciplina História das Civilizações (Bittencourt, 2005, p. 33-34; Fonseca, 2006, p. 49).

Durante o período da ditadura estadonovista (1937-1945), a propaganda nacionalista espraiou-se também por intermédio do ensino de história. No auge do governo getulista, o então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema empreendeu, em 1942, uma segunda reforma educacional. O ponto a assinalar é que a história do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma. Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente, repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria. A colonização

portuguesa passou a ser criticada, pois responsável pelo retardamento do desenvolvimento brasileiro haja vista suas deficiências e problemas administrativos.⁵ Pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial. O índio retratado detinha um ideal medieval, sendo que fisicamente sua aparência remontava ao homem branco, sem relação com seus descendentes. Iniciava-se a divulgação de que o índio, ao contrário do negro, não aceitou a escravidão, pois era uma raça nobre. O negro, por seu turno, surgia na qualidade de mercadoria e de mão de obra. Neste cenário, destacava-se a figura do bandeirante, o grande desbravador e conquistador do país (Bittencourt, 2005, p. 34-39; Fonseca, 2001, p. 102-104; Fonseca, 2003b, p. 52-54; Gasparello, 2007, p. 93).

A despeito de a França já estar vivendo a efervescência da primeira geração dos *Annales* e usufruindo da crítica à história historicizante, essa, conforme pode ser percebido acima, ainda se fazia sentir na prática do ensino de história no Brasil.⁶ Não por nada, os marcos fundadores da história seriam todos da ordem do político, a saber: revolução francesa (levando a tiracolo a revolução industrial), a independência do Brasil e a proclamação da república. Civilização e progresso em oposição ao atraso e à barbárie (Fonseca, 2006, p. 50).

Consoante Jaime Pinsky, até a década de 1940, a história não “criava contradições muito profundas na cabeça dos alunos” (Pinsky, 1988, p. 17), pois somente a partir de fins dessa década e início da outra foi que a classe popular começou a ter acesso ao estudo – tal fenômeno esteve em diapasão com o contexto industrial brasileiro, que passou a demandar uma mão de obra alfabetizada e técnica hábil a dar continuidade ao desenvolvimento econômico e ao progresso do país. Ao término da década de 1950 e alvorecer da seguinte, arborescia uma mudança de perspectiva proveniente de exigências de operários, estudantes e classe média. Reivindicava-se um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas. O cidadão político deveria aliar conhecimentos da história política aos da história econômica como base para melhor compreensão do grau do desenvolvimento capitalista brasileiro. Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Karl Marx foram alguns dos autores que entraram na ordem do dia. Todavia, o Golpe de 1964 supriu as iniciativas e o ensino voltou a ser de grandes homens e grandes feitos, somando ao violento cunho alienador (Pinsky, 1988, p. 17-18; Bittencourt, 2008, p. 82-83).

A ditadura militar: estado autoritário e atavismo historicizante

De acordo com Marc Ferro, “controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias” (Ferro, 1983, p. 11). Para tanto, o Estado necessita controlar os meios de ensino e de divulgação da história a ser acastelada. Retendo o controle sobre esses meios, “cada vez mais eles /o Estado autoritário/ entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja história é proibida” (Ferro, 1983, p. 11). Se, em cada país, há uma matriz prevalecente da história que marca a consciência coletiva de cada sociedade, então a história que se ensina faculta distinguir a identidade de uma dada sociedade (Ferro, 1983, p. 12-14). Em sociedades traumatizadas por rupturas abruptas ou violentos atos de guerra, os vitoriosos apressam-se em reescrever a história “oficial” do ocorrido a fim de legitimar suas ações e melhor ordenar a sociedade, intentando suprimir revoltas e contestações. Largos são os exemplos.

Com o fim da 2ª Grande Guerra Mundial, o alto comando aliado proibiu temporariamente o ensino de história na Alemanha, na Itália e no Japão, programando a substituição do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. O mesmo se passou na Rússia pós-Glasnost e na Ucrânia desde o início da liberalização do domínio soviético. O capitalismo, de um sistema exploratório cruel e insensível, passou a alternativa para um futuro brilhante. A velha história historicizante voltou à baila com o desmembramento da Iugoslávia em oito novos países no alvorecer da década de 1990. Com o fim do Apartheid em 1990, debateu-se sobre contar uma história “branca” ou “negra” (Laville, 1999, p. 130-133). No Brasil, com a deflagração do Golpe de 1964, o ensino de história no país viveria uma considerável revisão em seu conteúdo programático. De resto, houve um recrudescimento da influência da história historicizante nos livros didáticos e na orientação histórica escolar. Tudo voltado para o emprego dessa disciplina na tentativa de legitimar o estado de exceção do regime militar.

As metas para o ensino de história no posterior ao ano de 1964 estavam amplamente vincadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois dos principais pilares de sustentação da doutrina de governo dos militares. Com as reformas educacionais de

⁵ Cumpre lembrar, a este respeito, que também em 1942 Caio Prado Júnior publicava sua seminal obra *Formação do Brasil contemporâneo*, dando especial enfoque à deficiência do sistema administrativo empregado pelos portugueses na colonização do Brasil.

⁶ Sobre a primeira geração dos *Annales* ver Burke (1991) e Dosse (1992). Para a crítica concernente à história historicizante ver principalmente Simiand (2003 [1903]).

1968 – ano da decretação do Ato Institucional número 5 – e de 1971,⁷ o ensino de história é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial. A história historicizante ressurge ativamente, reforça-se a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história européia, da linearidade cronológica de ocorrência políticas – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e das bibliografias dos grandes personagens. A título de exemplificação, a sacralização de Tiradentes – herói, mártir e atormentado por seus algozes – foi ainda mais empregada nos livros didáticos ao longo da década de 1960 (Fonseca, 2003a, p. 15-16; Fonseca, 2001, p. 91-92; Vesentini, 1982). Ao aluno caberia localizar e interpretar fatos de acordo com a orientação do Estado e acriticamente. A história, feita por poucos e para poucos, além de suprimir o indivíduo do cenário nacional, justificava tal exclusão na medida em que se revelava incapaz de levar o sujeito a sentir-se cidadão e lutar por seus direitos sociais e políticos. A ordem social difundida pela disciplina seria aquela sem conflitos e sinal do progresso (Fonseca, 2003a, p. 90; Fonseca, 2003b, p. 56-58).

Corolário das reformas de 1968 e 1971, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil. Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante. Para além, reduziam os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Não é despropositado sublinhar que o pano de fundo social nesse momento era marcado pelo recrudescimento da repressão, o início dos chamados “anos de chumbo” cujo *slogan* enunciava: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Nesse mesmo contexto, houve um esforço no sentido de suprimir as ciências humanas do ensino de 2º grau em favor do ensino profissionalizante. Como consequência, a carga horária da disciplina história sofreu uma drástica redução (Bittencourt, 2008, p. 83-84; Fonseca, 2003a, p. 17-22; Neves, 1985, p. 5-7).

A ampla divulgação e a introdução dessa história nas escolas se deu por meio do emprego de livros didáticos. Em 1967, o Estado isentou o imposto para a produção de livro, papel, jornal e revista. No governo do general Humberto de Alencar Castelo Branco, os livros

didáticos passaram a ser subsidiados. Em resultado, houve uma considerável expansão da indústria editorial sob a regência do Estado. Massificado, o livro didático passou a ser utilizado em grande escala nas escolas. Por seu turno, as editoras publicavam livros que estivessem em sintonia com os programas curriculares oficiais do MEC, esse controlado pelo Estado ditatorial. A ampla circulação do livro didático não significou uma maior democratização do saber. Pelo contrário, em harmonia com os currículos oficiais, o livro didático se tornou um canal privilegiado para a difusão de saberes históricos de interesse do Estado (Fonseca, 2003a, p. 50-53).

Em nível historiográfico, na década de 1970 o debate acerca da história regional ganhou fôlego e passou a dominar os principais cursos de pós-graduação no Brasil. Nas escolas, a orientação do governo caminhava no sentido de regionalizar os currículos, incentivando a produção de livros didáticos na linha da história regional. Defendia-se que esse método de ensino estava mais em concordância com a realidade social do aluno. Todavia, em termos de ensino fundamental e médio, a história regional acabava por “dificultar a apreensão do processo histórico na complexidade de seu movimento e de seus conflitos” (Gasparello, 2007, p. 89-91).⁸ Os próprios alunos passaram a reclamar um ensino de história que estivesse em conexão com seu presente e sua realidade social. Por via de regra, os livros didáticos não ultrapassavam os marcos da Revolução de 1930 e da 2ª Grande Guerra Mundial (Cabrini, 1986, p. 21). Concomitante ao reforço da história historicizante pelo Estado autoritário, dava-se a aplicação, mesmo enviesada, da história regional no ensino a nível escolar. Malgrado, somente na década de 1980 houve um significativo rompimento com a história historicizante caudatária do século XIX.

A década de 1980: estado redemocratizado e história marxista

Com a redemocratização em 1985, inaugurava-se o “tempo do repensar”. A disciplina história deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário para ser prostrada ao serviço da sociedade democrática. “Preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (Fonseca, 2003a, p. 91), tornar o recém cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. Esses eram, então, os novos objetivos da velha disciplina. A organização do

⁷ Urge frisar que ambas as reformas foram precedidas por acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o USAID (United States Agency for International Development), os quais rezavam apoio técnico e financeiro para a realização das referidas reformas (Nogueira, 1999).

⁸ Consoante Gasparello, a história regional a nível escolar tem a vantagem de aproximar o aluno de seu cotidiano, de sua família e de si mesmo como sujeito histórico. Porém, esse regionalismo deve necessariamente ser relacionado com seu contexto, com seu processo histórico e sua realidade social (Gasparello, 2007, p. 98).

ensino de história não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas. A influência americana com seu currículo – instrumento de transmissão estática e “desinteressada” do conhecimento social – cedeu lugar ao currículo europeu norteado por situar-se em seu contexto social e cultural, sempre dinâmico e em constante mudança (Gasparello, 2007, p. 87-88; Fonseca, 2003a, p. 91-95).

Nesse contexto, novos alunos oriundos da classe trabalhadora com novas realidades sociais demandavam uma revisão da estrutura escolar, temática e pedagógica. A história foi chamada a exercer a função de crítica da sociedade, atenta aos seus conflitos e às suas diferenças, inclusive às diferenças de classes. Defendia-se a atuação das camadas menos favorecidas enquanto sujeito da história. Discursava-se em prol da universalização dos direitos dos homens, que, em função do exercício do Estado ditatorial, há muito já estavam cônscios de seus deveres. A ordem do dia era pautada pela noção de que, sem os direitos dos homens reconhecidos e garantidos, não haveria democracia, sem a qual não haveria deslanche para os conflitos sociais. A democracia era entendida como a sociedade dos cidadãos. Todavia, essa cidadania era uma cidadania de cunho marxista. O aluno, um ser social completo e não apenas uma tábula rasa, um indivíduo que, além de estudar e aprender, igualmente era sujeito da história com concepções prévias dos fatos históricos e com vida externa aos muros escolares, encerrava um cidadão que viria a desenvolver uma consciência social e de classe, e que desempenharia o papel do trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas (Bittencourt, 2005, p. 13; Fonseca, 2003a, p. 93-111; Fonseca, 2003b, p. 60-61).

A título de exemplo, em 1986, a Secretaria da Educação de Minas Gerais promoveu uma reformulação educacional estabelecendo, assim como em outros estados, um currículo de história moldado nas forjas do marxismo. A evolução da história respondeu às etapas sucessórias dos modos de produção. De resto, conceitos como formas de produção, relação de produção, forças produtivas também deviam constar no conteúdo a ser ensinado. Sendo a noção evolutiva da história paralela à noção evolutiva do marxismo, os “países e povos que viveram processo e ritmos diferenciados são automaticamente excluídos do edifício da história universal” (Fonseca, 2003a, p. 44),

pois a mesma era dada, não havendo descontinuidade. Tal orientação marxista chegou aos livros didáticos tanto em Minas Gerais, como em outros estados. Em verdade, tratar-se-ia de uma orientação conceitual dos autores ao longo da década de 1980, figuras que enxergavam no marxismo uma ferramenta de combate à ditadura e à sua herança (Munakata, 2005, p. 280-281; Fonseca, 2003a, p. 92; Fonseca, 2003b, p. 63).

Presente nas abordagens dos textos produzidos em âmbito acadêmico desde a década de 1950 – principalmente no que respeita às esferas da história econômica, da história social e da história política –, o marxismo pode ser detectado no ensino de história em diferentes níveis desde fins da década de 1970, sendo que sua influência é percebida ainda hoje. Orientados consoante os modos de produção e as lutas de classes, os indivíduos eram situados de acordo com seus lugares não necessariamente na sociedade, mas no desenrolar do processo produtivo – burguesia ou proletariado, grosso modo. Com a maior incidência de historiadores como Edward Palmer Thompson, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, dentre outros, o olhar foi paulatinamente desviado para a importância dos movimentos sociais no interior da história (Fragoso e Florentino, 1997, p. 27-44; Castro, 1997, p. 45-60; Falcon, 1997, p. 61-90; Bittencourt, 2008, p. 146).

Em fins da década de 1980, o marxismo perdeu espaço na academia em detrimento da nova história francesa característica da 3ª Geração dos *Annales* e da história social inglesa. O impacto se fez sentir nas escolas somente a partir da década de 1990. Contudo, ao término dos anos 80, os professores já incutiam nas aulas temas característicos da cultura e orientavam os alunos a perceberam a história com novos olhos. Nas palavras de Maria Aparecida Neves, “não com a visão de um passado-passado, importante apenas na composição da linha evolucionária da humanidade, mas de um passado-presente, que explique processos aparentemente contraditórios” (Neves, 1985, p. 7-9). O nascedouro da década de 1990 marcou o alvorecer de um ensino de história mais maduro, renovado e em perfeita sintonia tanto com as concepções teórico-metodológicas da academia, como com o contexto político global.

As décadas de 1990 e 2000: estado neoliberal e nova história

Em 1983, Jörn Rüsen teceu comentário acerca da importância do cotidiano do historiador no processo de conhecimento histórico. Conforme o autor, “não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo”. Dando

prosseguimento, tal reflexão seria tanto mais precisa e útil quanto mais completo fosse o conhecimento acerca da realidade, donde a importância do cotidiano do historiador (Rüsen, 2001, p. 25). Conceição Cabrini transpôs o cerne da noção acima à prática de ensino de história ao defender que a história ensinada em fins da década de 1970 e início da seguinte acabava por excluir a realidade do aluno, desprezando quaisquer experiências históricas por ele vividas e impedindo-o de aferir conclusões próprias acerca da história em geral e da sua em particular (Cabrini, 1986, p. 21).

O alerta de Cabrini foi ouvido fundamentalmente a partir do decênio de 1990, quando a influência da nova história característica da 3^a Geração dos *Annales* e da história social inglesa saiu do âmbito exclusivo da academia para marcar com precisão o âmbito do ensino de história. A história não mais se movia por intermédio da luta de classes, assim como os modos de produção deixaram de marcar as etapas de seu processo evolutivo. Noutras palavras, o marxismo perdeu sua primazia – malgrado não ter sido, em absoluto, banido da esfera do ensino escolar. Novos temas foram introduzidos nos livros didáticos e nos currículos de história, tais como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros (Le Goff, 1998; Fonseca, 2006, p. 86-93; Fonseca, 2003b).⁹

Com a introdução dos temas acima, o ensino de história angariou a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-lo crítico. O conhecimento prévio do aluno assumiria, então, importância crucial – referência seja feita à proposta de Jörn Rüsen. Apto a pensar a história e não apenas decorar nomes e datas, o aluno deveria, pois, defender suas ideias e, mais importante, deter a habilidade de modificá-las quando pertinente. No transcurso de volver o aluno à sua condição de sujeito histórico, urgia torná-lo capaz de compreender como se dão os processos de construção dos significados sociais. *Lato sensu*, o professor deveria investigar as concepções prévias do aluno e seus saberes acerca do tema para, dessa forma, ser capaz de relacioná-lo com os conhecimentos históricos, os quais iriam, ao menos em tese, interagir com os conhecimentos do aluno e produzir algo novo. Tudo isso tendo o cuidado de evitar que o aluno fosse envolto em um completo relativismo (Seffner, 2000, p. 271-274).

Cumpre ressalvar a respeito dessa nova roupagem do ensino de história que o contexto em voga na década de 1990 e alvorecer da seguinte refletia a implementação, no Brasil, das ideias neoliberais. Nesses termos, em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso tratou de promover sua reforma educacional, sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Grosso modo*, defendia-se o direito básico e universal do acesso à educação. Passado menos de um ano, o governo ratificou os Parâmetros Curriculares Nacionais, um esforço no sentido de unificar e padronizar os currículos. Tanto a NLDB como o PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitantemente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional. Seguindo a cartilha da Organização das Nações Unidas, o PCN pregava uma cultura da paz e da tolerância e defendia uma cidadania igualitária com base na noção de grupo social. Tencionava-se abordar a pluralidade cultural com o fito de criticar o “mito da democracia racial” de Karl Von Martius. Visto como marca da identidade nacional brasileira, a pluralidade cultural reconhecia e valorizava a contribuição dos vários grupos minoritários estabelecidos no Brasil. A questão de fundo é: “como realizar uma seleção de conhecimentos ‘representativa’ dos diversos setores e visões sociais que respeitasse (sic!) e valorize as diferenças culturais dos alunos?” (Gontijo, 2003, p. 63-69; Fonseca, 2003a, p. 26-35). Mais detidamente no que tange à disciplina história, Selva Fonseca chamou atenção para um importante aspecto dessa nova orientação educacional. Nas palavras da autora:

[...] a ideia de que se deve aceitar tudo, estudar tudo, valorizar tudo, sugerindo o velho chavão “tudo é história”, ou mesmo uma volta do presentismo¹⁰ em nome do respeito, da valorização dos interesses e da vivência dos alunos, pode conduzir à diluição do objeto da disciplina. Em decorrência, há uma restrição do acesso ao conhecimento histórico (Fonseca, 2003a, p. 35).

Outra crítica contundente desferida contra essa fragmentação da história a nível colegial foi formulada por Maria de Lourdes Janotti, para quem a estrita leitura sobre a nova história francesa ignorou o peso da política no ensino de história e na história do Brasil, com que então se dispensou demasiada atenção à história imediata e do tempo presente. Na visão da autora, as propostas

⁹ Outra influência de método perceptível foi a da história oral. Fernando Seffner, por exemplo, em um texto de 2000 – momento em que a história oral já se encontrava bastante difundida no meio acadêmico nacional – sugeriu que se discutisse com alunos a elaboração de roteiros de entrevista acerca de um tema histórico qualquer. Esse exercício de entrevista poderia ser realizado com pais, parente ou pessoas envolvidas com o tema de pesquisa abordado – a ditadura militar, a título de ilustração (Seffner, 2000, p. 279).

¹⁰ O presentismo remonta a uma linha de pensamento característica dos historiadores ingleses e franceses das décadas de 1930-1950. Nos anos setenta, Paul Veyne dirigiu forte crítica a essa matriz de pensamento (Bourdé e Martin, 1983, p. 199).

de introduzir no ensino de história novos personagens, de criticar o saber tradicional, a história ontológica e o discurso ideológico moralizante dos livros didáticos, de oferecer maior atenção aos movimentos sociais e à realidade vivida pelos alunos, restaram por não atingir seus objetivos e, consequentemente, por justificarem-se por si próprias. De acordo com Janotti, urge reconsiderar a história política e institucional sob nova ótica, pois a nova história francesa apenas produziu “um discurso narrativo fragmentado sem vínculos com a totalidade, conceito que passou a ser visto apenas como um produto ideológico e não como uma necessidade epistemológica”. Na medida em que essa história preocupou-se com a narrativa de um cotidiano despolitizado, desvinculado da consciência histórica, o ensino correria sério risco de fragmentar-se e perder-se no círculo de sua própria prática (Janotti, 2005, p. 44-47).

Em boa medida, a reforma educacional levada a cabo por FHC não deve ser entendida no contexto do desenvolvimento da educação, mas da economia. Conforme Luis Cerri, tratava-se de um retorno à tecnocracia, buscando formar indivíduos com aptidão suficiente para atender da melhor maneira possível as demandas da produção, não cidadãos críticos acerca da sociedade. Para que bem se entenda, essa reforma foi profundamente influenciada pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, órgãos financiadores da reforma educacional de FHC. Na perspectiva de tais órgãos, o currículo serve para distribuir o conhecimento oficialmente considerado válido pelas instituições escolares. No Brasil, a reforma objetivava a obtenção de resultados, padrões de desempenho e indicadores de qualidade consoante as metas neoliberais e da Organização das Nações Unidas (Cerri, 2004, p. 4-5; Silva e Fonseca, 2007, p. 53). Logo, não foi apenas no Brasil que houve reformas educacionais.

Na esteira de um contexto global, as reformas educacionais decorreram da nova configuração mundial que impôs um modelo econômico orientado para a submissão dos países à lógica do mercado neoliberal – ou seja, privatização, redução das tarifas de importação, contração de empréstimos e pagamento de juros junto ao Fundo Monetário International, privilegiar o *superávit* primário em detrimento do investimento em políticas públicas, sociais e na educação etc. Houve, em verdade, uma tendência à homogeneização curricular em função da sociedade globalizada. Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Portugal, Espanha (esses dois últimos, primos pobres integrantes da União Europeia), eis alguns dos países submetidos a reformas educacionais de cunho neoliberal ao longo das décadas de 1990 e 2000 (Bittencourt, 2008, p. 101-102; Silva e Fonseca, 2007, p. 17).

Conclusão

No decorrer do presente artigo, busquei correlacionar três campos distintos, não obstante interligados, a saber: prática de ensino de história, abordagens historiográficas e contexto social. Distintos na medida em que cada um desses campos possui lógica de funcionamento própria, interligados tendo em vista que estão em constante sintonia e influenciando uns aos outros incessantemente. Ao término do texto, observa-se uma razoável harmonia entre os três campos. Em meados do século XIX, a história historicizante serviu aos interesses de um Estado em busca de sua identidade e se fez presente na prática do ensino. Não custa repisar que naquele momento a história historicizante vivia seus dias de glória. Ao longo da primeira metade da centúria seguinte, essa mesma história repetia sua utilidade, malgrado em França a 1^a Geração dos *Annals* impelia forte ataque a Ernest Lavisse e os seus. O mesmo se passou durante a Ditadura Militar, com exceção de a 2^a Geração dos *Annals* estar advogando em prol da história total, serial e de viés econômico. Com a redemocratização, a harmonia retornou. O marxismo em voga no âmbito acadêmico fora largamente empregado no ensino de história em um contexto de redemocratização e lutas sociais. Por fim, com a chegada dos anos de 1990, a academia brasileira celebrava a nova história e a história social inglesa. No contexto neoliberal de então, essas tendências foram vastamente postas em prática no ensino de história. De toda sorte, a despeito de haver certa distância entre aquilo produzido na esfera acadêmica e aquilo ensinado nas salas de aula, por vezes o contexto social acaba servindo de elo entre ambas as esferas, concorrendo para promover uma aproximação entre elas.

Referências

- BITTENCOURT, C. (org.). 2005. *O saber histórico na sala de aula*. 10^a ed., São Paulo, Contexto, 175 p.
- BITTENCOURT, C. 2008. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2^a ed., São Paulo, Cortez, 408 p.
- BOURDÉ, G.; MARTIN, H. 1983. *As escolas históricas*. Portugal, Editora Mira-Sintra, 220 p.
- BURKE, P. 1991. *A escola dos Annals (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. 3^a ed., São Paulo, Editora da UNESP, 153 p.
- CABRINI, C. (org.). 1986. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense, 135 p.
- CASTRO, H. 1997. História social. In: C. CARDOSO; R. VAINFAS (orgs.), *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, p. 45-60.
- CERRI, L. 2004. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*, 24(48):213-231.

- DALLABRIDA, N. 2009. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2):185-191. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>, acesso em: 24/11/2009.
- DOSSE, F. 1992. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. São Paulo/Campinas, Ensaio/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 267 p.
- FALCON, F. 1997. História das ideias. In: C. CARDOSO; R. VAINFAS (orgs.), *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, p. 61-90.
- FRAGOSO, J.L.R.; FLORENTINO, M.G. 1997. História econômica. In: C. CARDOSO; R. VAINFAS (orgs.), *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro, Campus, p. 27-44.
- FONSECA, S. 2003a. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 7ª ed., São Paulo, Papirus, 255 p.
- FONSECA, S. 2006. *Caminhos da história ensinada*. 9ª ed., Campinas, Papirus, 169 p.
- FONSECA, T. 2001. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: T. FONSECA; L. SIMAN (org.), *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 91-121.
- FONSECA, T. 2003b. *História e ensino de história*. Belo Horizonte, Autêntica, 119 p.
- FERRO, M. 1983. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo, IBRASA, 306 p.
- GASparello, A. 2007. Construindo um novo currículo de história. In: S. NIKITIUK (org.), *Repensando o ensino de história*. 6ª ed., São Paulo, Cortez, p. 85-100.
- GONTIJO, R. 2003. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: M. ABREU; R. SOIHET (org.), *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, p. 55-79.
- GUIMARÃES, M.L.S. 1988. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e projeto de uma história nacional. *Revista Estudos Históricos*, 1:5-27.
- HOBSBAWM, E. 2008. *A invenção das tradições*. 4ª ed., São Paulo, Paz & Terra, 316 p.
- JANOTTI, M.L.M. 2005. História, política e ensino. In: C. BITTENCOURT (org.), *O saber histórico na sala de aula*. 10ª ed., São Paulo, Contexto, p. 41-53.
- LAVILLE, C. 1999. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, 19(38):125-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>, acesso em: 25/05/2009.
- LE GOFF, J. (org.). 1998. *A história nova*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 317 p.
- MUNAKATA, K. 2005. História que os livros didáticos contam depois que a ditadura militar acabou. In: M. FREITAS (org.), *Histriografia brasileira em perspectiva*. 6ª ed., São Paulo, Contexto, p. 271-296.
- NADAI, E. 1988. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: J. PINSKY (org.), *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, p. 23-30.
- NEVES, M.A.M. 1985. *Ensinando e aprendendo história*. São Paulo, E.P.U., 106 p.
- NOGUEIRA, F. 1999. *Ajudas externas para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel, EDUNIOESTE, 256 p.
- PINSKY, J. 1988. Nação e ensino de história no Brasil. In: J. PINSKY (org.), *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo, Contexto, p. 12-22.
- REIS, J.C. 2000. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 3ª ed., Rio de Janeiro, FVG, 278 p.
- SILVA, M.; FONSECA, S. (orgs.). 2007. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, Papirus, 144 p.
- SEFFNER, F. 2000. Teoria, metodologia e ensino de História. In: C. GUAZZELLI; S. PETERSEN; B. SCHMIDT; R. XAVIER. *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, p. 257-288.
- SIMIAND, F. 2003. *Método histórico e ciência social*. Bauru, EDUSC, 116 p.
- RÜSEN, J. 2001. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília, Editora da UNB, 194 p.
- VESENTINI, C. 1982. Escolas e livro didático de história. In: M. SILVA (org.), *Repensando a história*. Rio de Janeiro, Marco Zero, p. 60-89.

Submetido em: 30/04/2010

Aceito em: 04/10/2010

Carlos Leonardo Kelmer Mathias
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Rua Quatorze de Dezembro, 271, Centro
25802-210, Três Rios, RJ, Brasil