



ISSN 1984-5634

DOSSIÊ

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E SOBRE QUAIS HISTÓRIAS QUEREMOS CONTAR

*Reflections on the history of History teaching
and on which stories do we want to tell*

JÉFERSON SCHNEIDER IÉQUE¹
ADRIANA DUARTE LEON²

RESUMO

O presente texto analisa a história do ensino de História no Brasil e problematiza a constituição desse componente curricular em diferentes períodos históricos. É uma investigação bibliográfica que busca suporte em Chervel (1990), Bittencourt (2008), Seffner (2019), Albuquerque Júnior (2019), entre outros, para analisar a disciplina de História, atrelado a concepção de História problema, amplamente difundida no Brasil desde meados do século XX. Constatamos que com o passar dos anos a disciplina preocupa-se com questões que envolvem o cotidiano e absorve tais realidades em seus estudos, o que aproxima o conhecimento histórico da realidade dos estudantes e cria um ambiente propício para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Disciplina Escolar; Negacionismo.

ABSTRACT

The present text analyzes the history of History teaching in Brazil and problematizes the constitution of this curricular component in different historical periods. It is a bibliographical investigation that seeks support in Chervel (1990), Bittencourt (2008), Seffner (2019), Albuquerque Júnior (2019), among others, to analyze the discipline of History, linked to the conception of Problem History, widely spread in Brazil, since the mid-twentieth century. We found that over the years the discipline is concerned with issues that involve everyday life and absorbs such realities in its studies, which brings historical knowledge closer to the reality of students and creates an environment conducive to learning.

KEYWORDS: Teaching History; School subject; Denialism.

EDITOR-CHEFE:

Vicente da Silveira Detoni

EDITORA-GERENTE:

Renata dos Santos de Mattos

SUBMETIDO: 24/09/2022

ACEITO: 24/10/2022

COMO CITAR:

IÉQUE, J. S.; LEON, A. D.
Reflexões sobre a história do
ensino de História e sobre
quais histórias queremos
contar. *Aedos*, Porto Alegre,
v. 15, n. 34, p. 120-135, jul.–dez.,
2023.

<https://seer.ufrgs.br/aedos/>

1 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul – campus Pelotas) e integrante do Grupo de Pesquisa História, Educação e Docência (GPHEDo). ORCID iD: 0000-0002-9582-0890. E-mail: jeferson.ieque@gmail.com

2 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul – campus Pelotas), coordenadora do Grupo de Pesquisa História, Educação e Docência (GPHEDo). ORCID iD: 0000-0003-0791-7359. E-mail: adriana.adrileon@gmail.com

Neste trabalho, procuramos fazer uma reflexão sobre a história do ensino de História no Brasil desde sua consolidação como disciplina até os desafios enfrentados por professores e professoras nos dias de hoje. Para dar início, acreditamos que é preciso entender o papel que o componente curricular de História tem e lembrar a função dessa disciplina ao longo do tempo. Fonseca (2013, p. 7) diz que é fundamental estudar a trajetória do ensino de História para compreender as questões que envolvem os trabalhos dos historiadores e dos professores. É necessário (re)pensar o ensino de História na sua historicidade, buscando a compreensão do que significa ensinar História nas escolas nos dias de hoje e como esses conhecimentos tornaram-se disciplinas escolares. Definir o que é uma disciplina escolar é o primeiro passo para essa compreensão.

Chervel (1990, p. 178) diz que até o final do século XIX a palavra disciplina escolar não designava nada mais do que o controle das instituições educacionais sob o comportamento dos alunos, ressaltando que foi a partir da I Guerra Mundial (1914-1918) que a palavra perdeu esse sentido e passou a ser relacionada com as matérias do ensino. Para o autor, a palavra disciplina não rompeu com o verbo disciplinar e mantém traços fortes na função de disciplinar os sujeitos.

Bittencourt (2008, p. 35) salienta que pautar o conceito de disciplina não é uma tarefa fácil, pois o termo não está ligado somente à academia ou à teoria, ele tem uma ligação direta com concepções sobre a escola e sobre o conhecimento que ela produz, sobre o papel que o professor desempenha e sobre os sujeitos na formação desse conhecimento escolar. Nesse contexto, é importante considerar que:

O ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente. A descrição de disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. (CHERVEL, 1990, p. 192).

Nesse sentido, entendemos o termo disciplina escolar como um conjunto de conteúdos organizados com a finalidade de serem utilizados para fins educacionais. Sua utilização nos espaços escolares pode atender aos interesses de diferentes instituições, como, por exemplo, os interesses religiosos, mesmo o Brasil sendo um país laico. Embora a disciplina de Ensino Religioso possua uma indicação curricular, ela assume características diferentes de acordo com a instituição e com os interesses políticos e sociais que variam de acordo com a época e local.

Concordamos com Bittencourt (2008, p. 38) quando ela enfatiza que a compreensão das disciplinas escolares está ligada às relações de poder desenvolvidas dentro dos setores da sociedade, sendo o seu estudo fundamental para a compreensão da função da escola na manutenção das desigualdades e dos privilégios. Sendo assim, é importante ressaltar que:

Concebidas dessa forma, as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo da Igreja e do Estado, o que nos leva a situar, no final da Idade Média, a organização dos primeiros conjuntos de saberes que se constituiriam como disciplinas escolares. (FONSECA, 2013, p. 15-16).

Durante muito tempo, o ensino escolar foi negado para a maioria da população. No que diz respeito à História como disciplina escolar, Chervel (1990, p. 196) resalta que “aos delfins, aos príncipes herdeiros, aos filhos dos nobres, o preceptor do Antigo Regime ensina por exemplo a história, matéria tão indispensável para eles quanto desconhecida, ou rara nos colégios”. Com a influência exercida pela

Igreja, durante muitos séculos o que predominou foi um ensino ligado à religião, onde os fenômenos eram compreendidos dentro da perspectiva da intervenção divina e a História era pautada segundo esses preceitos. Fonseca (2013, p. 22) reforça que com a formação do Estado-nação, aos poucos os interesses dos conhecimentos históricos se desviaram de assuntos religiosos para assuntos relacionados a política, especialmente para ressaltar a origem das dinastias, traço que, segundo a autora, a disciplina manteve forte até o começo do século XX.

Para Bittencourt (2008, p. 40), as disciplinas escolares se constituíram em um processo que ocorreu através de vários conflitos entre diferentes grupos e diferentes esferas do poder. A autora salienta que a constituição da História como disciplina escolar também se deu em meio a esse processo de disputa curricular entre os conhecimentos que deveriam fazer parte dos currículos escolares. Para ela, desde o final do século XIX se discutia a necessidade de manter um currículo que privilegiasse os estudos linguísticos, como latim, grego, literaturas nacionais e internacionais, além da oratória. Esses estudos eram voltados para a elite com a intenção de disciplinar, com o predomínio de um currículo humanista clássico. Com o processo de industrialização no século XIX, novas áreas do conhecimento passaram a disputar espaços dentro dos currículos. Essa disputa foi fundamental para a manutenção de conhecimentos já consagrados e para a inserção de conhecimentos novos, que a partir daí integraram os currículos escolares.

A História, durante muitos anos, esteve ligada à religião, principalmente à Igreja Católica. Outra característica marcante foi o eurocentrismo, que de certa forma ainda não desapareceu totalmente dos currículos e dos livros didáticos utilizados na disciplina. Durante muito tempo, a disciplina de História também carregou o fardo de ser a responsável por formar um espírito patriótico e nacionalista na população. Para Nadai (1992, p. 144), “a História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas [...]”. Ao longo de muitos anos, ela serviu aos interesses do Estado e cumpriu o papel de construir as identidades nacionais a partir da história das grandes nações e dos grandes heróis.

Para Bittencourt (2008, p. 41), a intensificação da industrialização no século XIX foi fundamental para a introdução de novas disciplinas nos currículos escolares. Essas disciplinas passaram a ser consideradas importantes e disputaram espaços com as disciplinas dos estudos clássicos. Essa disputa foi fundamental para a organização dos novos conhecimentos que seriam introduzidos nas escolas brasileiras.

O INÍCIO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

De acordo com Fonseca (2013, p. 37) o ensino de História no Brasil pode ser identificado a partir das primeiras décadas do século XIX, após a Independência. Antes desse período tem-se um ensino dominado pelos jesuítas, que pautavam seu trabalho na conversão dos povos indígenas e tinham suas práticas ligadas a um ensino predominantemente religioso.

Para a autora, na segunda metade do século XVIII, inspirados pelas ideias iluministas de progresso e modernização, a administração pombalina expulsa a Companhia de Jesus e a educação passa a ser controlada pelo Estado. Durante esse período, o Estado interfere diretamente na educação, criando livros e padronizando os currículos. Nesse período, o ensino de História limitava-se às universidades

e, apesar de todos os discursos de inovação, progresso e modernidade, a História ainda estava ligada aos ensinamentos cristãos. Nesse contexto, é importante ressaltar que:

A escola elementar, também denominada de escola primária ou “primeiras letras”, após o Brasil se tornar um Estado independente e monárquico, era lugar destinado a ensinar a “ler, escrever e contar”. Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino de leitura, entre outros textos, a “Constituição do Império e História do Brasil”. (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

Essa orientação visava a formação de um espírito patriótico nos estudantes, futuros cidadãos de uma sociedade em transformação, e era uma característica comum associada ao ensino de História, que ao longo dos anos e nas mais diversas sociedades foi utilizado para consolidar os ideais defendidos pelo Estado.

Para Fonseca (2013, p. 42), a constituição da História como disciplina escolar no Brasil se deu a partir das décadas de 20 e 30 do século XIX, no processo de reestruturação do ensino no Império. A partir desse período, a disciplina passou a ter objetivos e métodos definidos e os currículos passaram a abordar a História Sagrada, a História Universal e a História da Pátria.

Segundo Bittencourt (2008, p. 76), a História, como disciplina escolar, foi incluída no currículo do Colégio Pedro II, primeira escola secundária do país, criada pelo Governo Imperial em 1837 e que servia de modelo para as outras escolas do Império. Apesar do ensino secundário ter sofrido várias alterações ao longo dos anos, a disciplina de História permaneceu como ensino obrigatório, integrando os currículos das humanidades clássicas e os currículos científicos.

Em 1837, o que predominava no Brasil era uma história tradicional, seu ensino era baseado nas ideias positivistas que privilegiavam o estudo das civilizações europeias e colocavam o ensino de História do Brasil em segundo plano. A História era basicamente o estudo dos feitos de “grandes homens” e de “nações civilizadas”, os estudantes memorizavam datas e fatos e obtinham êxito no componente curricular.

A História sofreu alterações nos seus objetivos, moldando-se e mudando com a sociedade. Ela, assim como outras disciplinas, integra o conjunto de conhecimentos fundamentais para o processo de escolarização no Brasil. Conforme Bittencourt (2008, p. 77), a História, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais do século XIX, fazia parte de um currículo denominado de “humanístico clássico”, que priorizava o estudo de línguas, como o latim, e utilizava textos da Antiguidade clássica. Esse estudo era uma forma de diferenciar as pessoas que pertenciam à elite do restante da população, vista como intelectualmente inferior pela elite da época. Nesse cenário, é importante referir que:

Quando se analisa a trajetória da disciplina, constata-se que esta faz parte dos “planos de estudos” de 1837 da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário. Acompanhando o percurso da História nos cursos de nível superior no Brasil, no entanto, verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados apenas a partir da década de 30 do século XX. (BITTENCOURT, 2008, p. 33).

É possível perceber que, de certa forma, o ensino de História está presente há muito tempo nas escolas brasileiras, mas nem sempre obteve importância e destaque nos currículos escolares. Fonseca (2013, p. 46) ressalta que a criação de uma identidade nacional e a legitimação dos poderes políticos

fizeram a História ser protagonista no conjunto de disciplinas escolares, com o objetivo de apresentar aos jovens o “passado glorioso e os feitos dos grandes heróis nacionais”. É a partir dessa perspectiva que a disciplina de História se constitui no Brasil, com características voltadas para a formação de um espírito nacionalista, atendendo aos interesses políticos da época: construir a identidade nacional.

Para Fonseca (2013, p. 46), do século XIX até a década de 1930 do século XX, movido pelos interesses das elites brasileiras, a questão da formação de uma identidade nacional passou a ser a temática central para a construção da nova nação. A preocupação principal era a miscigenação com o povo até então escravizado: os povos africanos. Nadai (1992, p. 149) salienta que através do ensino de História tentou-se legitimar um discurso histórico que buscava um equilíbrio social e a ideia da não violência entre os diferentes grupos étnicos que habitavam o território brasileiro sem incluir esses grupos na construção histórica da Nação. Nesse âmbito, em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a missão de criar uma história nacional e, através do ensino de História, consolidá-la.

Nesse sentido, evidenciamos que o ensino de História tinha a finalidade de indicar para as pessoas o lugar que elas ocupavam dentro daquela sociedade. Com a utilização de uma história que privilegiava os feitos de homens ricos, como os reis e de grandes heróis, especialmente os “descobridores”, o ensino de História era uma forma de conformar as pessoas comuns de sua exclusão. Nessa conjuntura, Bittencourt (2008, p. 80-81) ressalta que desde os primórdios da organização escolar no Brasil, a proposta para a disciplina de História voltava-se para a construção de uma formação moral e cívica.

Ressaltamos que a Educação, ao longo dos anos, sempre serviu como uma ferramenta de legitimação do poder do Estado. Os currículos sempre foram pensados de maneira que pudessem atender as demandas de quem controla a sociedade. Eles são pensados pelo Estado e para atender ao Estado, sem serem discutidos com a sociedade, e, geralmente, são impostos. Para Fonseca (2013, p. 44), a necessidade de modernização da sociedade implicava no envolvimento de mais setores, não apenas pela via econômica, pois o pensamento liberal do século XIX defendia que a educação deveria desempenhar um papel mais eficaz na formação de um cidadão produtivo e obediente às regras, mesmo que não tivesse a possibilidade de exercer seus direitos políticos. A educação deveria, portanto, através de currículos planejados para a função, conformar e moldar os cidadãos.

Fonseca (1993, p. 49) diz que o ensino de História na escola fundamental brasileira, desde sua inclusão, sempre esteve articulado com as tradições europeias, especialmente a francesa, e que até o início do século XX privilegiava um ensino de História Universal abordando a História Antiga, a História da Idade Média, a História Moderna e a Contemporânea. A autora reforça que o ensino de História do Brasil, até o Estado Novo, era visto como um subtema que integrava a História Universal. A partir de então, a História do Brasil passou a ser abordada como uma disciplina autônoma.

Neste contexto, evidenciamos a Reforma de Francisco Campos (1931) que tornou o ensino secundário obrigatório e a de Gustavo Capanema (1942) que reafirmou o esquema quadripartite³ francês. Essas reformas do ensino estavam repletas de características eurocêntricas e exaltavam os “grandes heróis” da nação, com o objetivo de propagar a ideia de civilização e progresso associando a História do Brasil com a da Europa, tida, na época, como exemplo de organização social e de uma

3 Modelo francês que divide a História em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

sociedade intelectual e desenvolvida. Essa era uma atitude política, na medida em que construía uma História aos moldes da europeia, afastando-a do atraso e da barbárie de um país “não civilizado”. O eurocentrismo foi (e ainda é) uma característica marcante associada ao ensino de História. Nessa circunstância, é importante salientar que:

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria de heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados, determinando uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola. (NADAI, 1992, p. 151-152).

Com um ensino de História baseado na memorização e com um currículo que valorizava disciplinas como “moral e cívica”, a História tinha como finalidade a formação de sujeitos passivos e conformados com o lugar que ocupavam socialmente. Bittencourt (2008, p. 69) ressalta que a memorização era o principal método para o ensino de História e a principal capacidade exigida aos alunos para que tivessem sucesso na disciplina. O “saber história” estava associado à capacidade que os alunos tinham em decorar o maior número de informações, principalmente aquelas que estavam relacionadas a história nacional.

Para Nadai (1992, p. 153), as primeiras alterações no ensino, e no ensino de História especificamente, aconteceram após a criação dos primeiros cursos universitários (1934) em São Paulo, destinados à formação dos professores secundários. A disciplina de História recebeu influência dos cientistas franceses, inspirados pela Escola dos Annales⁴.

Essa alteração causou uma mudança importante no ensino de História, que passou a defender um ensino mais crítico e conectado com a realidade dos alunos, abordando temáticas cotidianas e sociais, bem como defendendo a utilização de diversas fontes. Segundo Nadai (1992, p. 155), “esta formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino”. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

Nos anos cinquenta/sessenta, essa renovação, direcionada para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina, atingiu a escola secundária, devido ao recrutamento dos docentes ser feito no seio dos licenciados, ainda não em maioria, mas suficientemente expressivo, que propiciou uma qualidade ao seu ensino [...]. (NADAI, 1992, p. 155).

Essa característica tem relação com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que fez a Europa perder sua soberania mundial e acarretou uma série de mudanças, inclusive na historiografia, que passou a entender os fatos históricos de forma mais ampla e conectados com o seu tempo, questionando, refletindo e problematizando. Para Le Goff (1990, p. 129-130), o surgimento da Nova História⁵ só foi possível com a criação da revista dos Annales. A Escola dos Annales rompeu com a história tradicional positivista, modificou as concepções de tempo histórico e do papel do historiador, passando a considerar na História os elementos sociais, entre outros.

4 Foi um movimento historiográfico que surgiu no início do século XX na França. Segundo Burke (1992), seus líderes foram Marc Bloch e Lucien Febvre. Surgiu em 1929 e renovou a historiografia. Propôs novos temas, problematizou a História e ampliou as fontes. Tentou romper com o modelo positivista na medida em que considerou que todas as pessoas são sujeitos históricos. Os Annales revolucionaram a História.

5 A Nova História está associada à criação dos Annales e se opõe ao paradigma tradicional da História.

Para Fonseca (2013, p. 45), desde o período colonial existia uma preocupação em controlar a população, sendo a educação escolar utilizada como um mecanismo para esse controle. Quando se abriu a possibilidade para que as camadas mais baixas da população frequentassem a escola, o que o Estado visava não era a emancipação desses sujeitos, mas que a educação pudesse atuar no sentido de conformação e de controle social.

Ao longo dos anos, a disciplina de História mudou, incorporando uma postura crítica e preocupando-se com questões abrangentes. Nadai (1992, p. 158) salienta que nos anos 1970 a História incorpora estudos sobre as classes sociais e os grupos estigmatizados, como as mulheres, as prostitutas, os homossexuais e os camponeses.

Mesmo com os avanços e as mudanças citadas, a disciplina de História sofreu ataques ao longo dos anos, como no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), quando foi unificada com a Geografia e transformada em Estudos Sociais, descaracterizando as duas áreas e “precarizando” os profissionais, como destacamos a seguir.

DA REFLEXÃO À OBEDIÊNCIA

Durante a ditadura militar, o professor, de maneira geral, perdeu autonomia didática, pois ficou atrelado a implementação de um currículo conteudista, predefinido e supervisionado pelo Estado, sem ter a possibilidade de questionar, refletir, analisar ou criticar qualquer fato social abertamente. Obviamente muitos tencionaram os currículos, tentaram resistir, mas para a maioria dos profissionais a reflexão deu lugar à obediência e à repressão. Nadai (1992, p. 158) salienta que o golpe militar foi também um golpe para as diferentes formas de ensinar a História. Escolas foram fechadas, alunos e professores foram perseguidos, presos, torturados e mortos pelos militares que controlavam o país de forma autoritária, reprimindo qualquer pessoa, grupo ou instituição que desafiasse o regime imposto.

Devido às suas características, como, por exemplo, ser uma disciplina que estimula o questionamento e o pensamento crítico, não é de se espantar que a História tenha sido alvo de um regime antidemocrático e seus profissionais duramente vigiados pelo Estado. A intenção era criar um controle ideológico e não deixar espaço para qualquer forma de resistência. Para isso, o Estado fez uso de uma concepção que ao longo da história foi a responsável por formar um espírito nacionalista: a História tradicional. Fonseca (2013, p. 55-56) reforça que após 1964 o ensino de História aprofunda essa concepção combinada com intervenções à formação e atuação dos professores, tudo sob a ótica da Doutrina da Segurança Nacional.

O golpe de 1964 aos poucos descaracterizou a disciplina de História. Seu ensino pautou-se na memorização de datas e feitos dos “grandes homens e heróis da pátria”, na formação de um espírito patriota e nacionalista com a implementação das disciplinas de Moral e Cívica e Estudos Sociais (a unificação da História e da Geografia). Tais iniciativas impactaram os currículos escolares e a formação dos professores.

Os Estudos Sociais limitavam o aprofundamento dos conteúdos e tornaram o ensino de História superficial. Os conhecimentos específicos para as Ciências Humanas eram compostos por História, Geografia (unificadas nos Estudos Sociais), Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Fonseca (2013, p. 57) diz que a finalidade básica dos Estudos Sociais era ajustar o estudante

ao meio em que ele estava inserido, preparando-o para uma convivência pacífica na sociedade. Para a autora, nessa concepção as pessoas não são vistas como produtores da História, são sujeitos passivos que apenas aprendem os feitos de “grandes homens”. No que tange ao ensino de História especificamente, esse tipo de concepção, na maioria dos casos, cria nos sujeitos uma ideia de submissão e de passividade.

Segundo Fonseca (1993, p. 26), todas as estratégias do governo para “desqualificar” os professores foram acompanhadas por ataques à sua formação, por meio da autorização de cursos profissionais de curta duração. No ano de 1969, com a justificativa de suprir a carência de profissionais no mercado.

As licenciaturas curtas espalharam-se principalmente nas universidades privadas no interior do país. Para Fonseca (1993, p. 26), a autorização desses cursos demonstra a dimensão econômica da educação. Vinculada ao capitalismo, a criação das licenciaturas curtas habilitava um grande número de professores sem a necessidade de grandes investimentos para a formação desses profissionais. Esses cursos, por terem curta duração e formarem profissionais que atuariam em disciplinas que estavam no centro do projeto educacional da época, logo tornaram-se um excelente investimento para os grupos educacionais.

Neste contexto, para Fonseca (1993, p. 29), a desqualificação dos professores, especialmente os de História, era um projeto do regime político autoritário. Era uma forma de manter o poder e formar profissionais de acordo com as concepções do governo antidemocrático, era uma das maneiras de legitimar o poder a médio e longo prazo, além de impor à educação o sentimento de submissão e de obediência, afastando do espaço educacional o debate, a criticidade e a reflexão.

Com a substituição da História e da Geografia no 1º grau pelos Estudos Sociais, as disciplinas e, conseqüentemente, os profissionais das áreas perderam espaço e tiveram que atuar apenas no 2º grau, com uma carga horária reduzida, pois as disciplinas de Moral e Cívica e OSPB passaram a integrar os currículos do 1º e 2º grau no Brasil.

De acordo com Fonseca (1993, p. 29), a partir da década de 1970, na proporção que os interesses profissionais dos professores de História e Geografia eram atingidos, foi possível perceber uma resistência por parte das organizações que representavam essas categorias. Em 1973 surgem as primeiras manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Essas manifestações ganham força unindo-se a outros movimentos sociais nos anos de 1978 e 1979.

Nos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, surge a necessidade de rever os currículos escolares e vários estados, por meio de associações sindicais formadas pelos profissionais da área, dedicam-se a essa questão. A História, influenciada pela teoria marxista e pela Nova História, passa a privilegiar aspectos relacionados às questões sociais. Para Fonseca (1993, p. 86), resgatar o papel da História nos currículos passou a ser fundamental, tendo em vista que a disciplina foi atacada por anos e a utilização excessiva do livro didático reduziu a prática docente e tornou muitos professores e professoras dependentes desse recurso no processo de ensino-aprendizagem, que voltou a estar no centro dos debates.

DA DÉCADA DE 1990 AO INÍCIO DOS ANOS 2000: AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com Fonseca (2013, p. 88), “o ensino de História tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo [...]”. Nesse sentido, compreendemos as mudanças propostas para o ensino de História a partir do fim do período militar como uma necessidade da própria sociedade que estava em processo de redemocratização e transformação. Para Fonseca (2003, p. 15), as alterações no ensino de História nas duas últimas décadas do século XX estavam articuladas às transformações sociais, políticas e educacionais de uma forma ampla. Essas mudanças envolveram, de forma mais direta, as universidades, as escolas de ensino fundamental e médio, além da indústria editorial e da mídia que também se fez presente nas decisões sobre o que ensinar ou não no ensino de História. Para a autora, discutir o ensino de História na atualidade é pensar nos processos formativos desenvolvidos nos diversos espaços e refletir sobre como educar cidadãos em uma sociedade diversa e marcada pela desigualdade.

Para Fonseca (2013, p. 70), mesmo com todas as alterações propostas nas últimas décadas do século XX, a História, enquanto disciplina escolar, resiste e mantém traços de sua constituição no século XIX, sustentadas em uma concepção tradicional da História. Para a autora, a disciplina de História obviamente não é a mesma do século XIX, mas alguns elementos envolvendo sua prática e as concepções historiográficas permanecem inabalados.

O ensino de História, ao longo dos anos, esteve marcado pela concepção de que para saber História bastava decorar datas e nomes de “grandes homens”, essa prática foi comum por vários anos e perpassou gerações. Para Bittencourt (2008, p. 71), “[...] a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do ‘saber de cor’, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar”. A autora destaca que é importante diferenciar esses aspectos relacionados à memorização para que os professores não considerem totalmente desnecessária uma memorização consciente, ou seja, que os alunos memorizem o conhecimento e que sejam capazes de relacioná-los no tempo e no espaço, colaborando com o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Fonseca (2003, p. 26), na década de 1990 algumas alterações foram realizadas na educação, não foram fenômenos isolados, elas aconteceram em vários países do Mercosul, Espanha e Portugal, por exemplo. Bittencourt (2008, p. 101) diz que essas reformulações curriculares aconteceram para submeter os países a nova lógica do mercado decorrente do modelo econômico imposto no período.

Para o capitalismo, tudo é mercadoria, e com a educação não seria diferente. Nessa lógica, os processos formativos devem colaborar com a formação de alunos que se tornem adultos competitivos e que colaborem com a lógica do mercado. Bittencourt (2008, p. 102) ressalta que se criou uma sociedade do conhecimento e que ela exige habilidades intelectuais complexas, além da habilidade de receber informações de um intenso sistema de meios de comunicação.

Nesse cenário, na década de 1990, disciplinas que integraram os currículos das escolas brasileiras durante o regime militar e que receberam destaque no período, como a Moral e Cívica e a OSPB, foram extintas. Na formação dos professores, as licenciaturas curtas, que durante o período militar formaram milhares de profissionais, também foram proibidas em todo o país. Fonseca (2003, p. 26) salienta que em 1996 aprovou-se a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), trazendo mudanças para o ensino de História, como o fim da disciplina de Estudos Sociais, sua consolidação como uma disciplina independente nos anos finais do ensino fundamental, além da ampliação de seu espaço no ensino médio. E em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram mudanças significativas para os currículos e para a história da educação brasileira.

Essas mudanças estão atreladas às próprias alterações sociais da década de 1990, como a consolidação do neoliberalismo e a influência de organismos internacionais nas elaborações dessas políticas educacionais. A redemocratização, a nova sociedade, agora globalizada, e a chegada do século XXI pediram mudanças. É nesse contexto que compreendemos as elaborações da LDB e dos PCNs.

De acordo com Abud (2020, p. 29), as propostas oficiais dos governos são realizadas considerando-se uma escola ideal, sem problemas, sem falta de recursos humanos e sem outros tantos problemas enfrentados pela maioria das escolas públicas. Por consequência, os currículos são marcados pelas intenções daquele governo, que pode variar a cada quatro anos, como estabelece a organização democrática atual. Por mais que o discurso seja voltado para melhorias no processo de ensino-aprendizagem, a participação dos profissionais da educação geralmente é posterior a elaboração das políticas educacionais, restringindo-se às leituras e discussões dos documentos prontos. Para a autora, os currículos são responsáveis pela formação do conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade.

A LDB (BRASIL, 1996), no seu artigo 26, trata sobre os currículos da educação básica e relata que eles devem ter uma base comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada escola por uma parte diversificada que contemple as características regionais brasileiras, focando nos aspectos sociais e econômicos vivenciados pelos educandos. Sobre o ensino de História, o parágrafo 4º do mesmo artigo diz que o ensino da disciplina deve levar em consideração as contribuições das diversas culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, ressaltando as contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus.

Os PCNs (BRASIL, 1997) propõem, para o ensino de História, no ensino fundamental, que a disciplina proporcione reflexões sobre a importância da História para a formação dos alunos e incentive a pesquisa e a construção do conhecimento. É interessante observar que o documento apresenta uma breve reflexão sobre o ensino de História no Brasil, percorrendo a história da disciplina desde sua consolidação nos currículos da escola D. Pedro II em 1837. Outro elemento importante que fica evidenciado no documento é a preocupação com a formação da identidade nacional.

A questão da identidade dos vários sujeitos, que agora são vistos como cidadãos e que ao longo dos últimos anos, através de muitas lutas, tiveram suas vozes ouvidas, é certamente o reflexo de uma História problematizadora que contribui com a formação de indivíduos críticos, questionadores e construtores de suas próprias histórias. Os PCNs (BRASIL, 1997) apresentam como objetivos gerais para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de ler e compreender sua realidade, posicionando-se de forma crítica e consciente, identificando alguns problemas e tendo a capacidade de resolvê-los, além de valorizar o patrimônio sociocultural, respeitando a diversidade e enxergando-a como um elemento que fortalece a democracia.

Os documentos surgem da necessidade de renovar o ensino de História, para superar as práticas realizadas nas décadas anteriores, assim como colaboram com a reflexão de como ensinar e o que

ensinar aos alunos do século XXI. Nesse sentido, Fonseca (2003, p. 37) provoca o questionamento sobre qual História ou quais Histórias ensinar? Qual cidadania queremos no Brasil do século XXI? Para a autora, as respostas para essas questões estão nos questionamentos, reflexões e na análise sobre os desafios enfrentados no cotidiano.

Os PCNEM (BRASIL, 1999) salientam que o ensino médio precisa abordar elementos fundamentais para o exercício da cidadania, não apenas no sentido político, mas também formando uma cidadania social que aborde as questões relacionadas às relações de trabalho e às relações sociais. A História, no século XXI, volta-se para as questões sociais de indivíduos que antes eram invisibilizados. Dessa forma, o ensino de História precisa contemplar questões que emergem na sociedade, como o racismo, as desigualdades sociais e os preconceitos sofridos por diferentes grupos, questões que estão presentes no cotidiano dos alunos dentro e fora das escolas.

Nesse contexto, destacamos as Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, que tornam obrigatória a inclusão, nos currículos escolares, das temáticas *história e cultura afro-brasileiras e indígenas*, respectivamente, em todo o território nacional. As leis promulgadas durante o Governo Lula⁶ representam um passo importante para a valorização desses grupos no ambiente escolar e para a reflexão acerca da identidade brasileira que se constitui de todos os povos e culturas que por aqui estiveram e estão.

Corroboramos com Fonseca (2003, p. 37-38), quando ela diz que a construção da democracia no Brasil exige a reflexão sobre quais histórias queremos contar e o compromisso político de quem opta pelo ensino de História. Para a autora, a principal característica do ensino de História na atualidade é a busca pelo fim da exclusão.

ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A DISCIPLINA

Para tentar compreender qualquer disciplina na atualidade, é preciso pensar sobre os alunos dos dias de hoje e sobre o ensino fornecido a eles. Para isso, recorremos a Albuquerque Júnior (2019, p. 214):

A palavra aluno deriva do verbo latino *alere*, que se referia a ação de alimentar, nutrir, sustentar, crescer. O *alumnus* era a criança de peito, o lactante, o nutriz. O aluno seria, pois, aquele que se nutre da palavra, da narrativa do mestre, do preceptor, do professor, assimilando e transformando o que ele lhe oferecia para experimentar. Essa origem etimológica da palavra aluno está bem de acordo com os sentidos originais da palavra educar [...].

Como bem expressam as palavras de Albuquerque Júnior, aluno é aquele que se nutre da palavra, que cresce na medida em que se alimenta de um determinado tipo regime alimentar (ensino) que é oferecido por alguém, nesse caso, por seu professor ou professora que visa o seu crescimento e o seu desenvolvimento. Para o autor, seguir um regime alimentar necessariamente faz com que alguns alimentos sejam escolhidos e outros não, pois o profissional tem em mente o fortalecimento e a nutrição dos indivíduos que estão sendo nutridos por ele. Para a educação não é diferente, o professor e a professora, quando entram em uma sala de aula, estão oferecendo a seus alunos concepções, ideias, conceitos, estejam eles cientes ou não.

⁶ Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil de 2003 até 2006, quando foi reeleito para o segundo mandato de 2007 até 2010. Sendo assim, o período Lula corresponde dos anos de 2003 até o final de 2010.

Ao longo deste texto, procuramos trazer alguns dos elementos que colaboraram e interferiram, bem como algumas questões que, de uma maneira geral, implicaram no ensino de História ao longo dos anos. Tentamos evidenciar características que a disciplina carregou por anos, nas suas concepções, nas práticas e nas suas funções nos mais diversos contextos sociais. Contudo, hoje, ela não mais carrega o fardo de apresentar aos alunos o passado glorioso de heróis, reis e nações. A História, hoje, problematiza, questiona e questiona muito. Nesse contexto, para Albuquerque Júnior (2019, p. 217):

A história está nos currículos escolares não mais para ensinar o amor à pátria e seus heróis, embora o compromisso da cidadania com seu país deva ser um tema a ser tratado, não mais para formar quadros para a revolução, embora uma das tarefas mais importantes do professor de história, ainda mais nesses tempos que vivemos, é o de preparar o aluno para conviver com o diferente, com o distante, com o estranho, com a alteridade, com a descontinuidade, com a mudança.

O ensino de História, hoje, tem muitos desafios, um deles consiste em colaborar com o crescimento dos alunos, de fazer com que eles saiam de seu tempo e viagem para outras sociedades, outros tempos, que experimentem diferentes culturas, não se limitem, expandam sua visão e seus conceitos. Conforme Seffner (2019, p. 22), aprendizagens significativas são aquelas nas quais os conteúdos e as formas pedagógicas fazem a diferença nas vidas dos alunos e alunas. Fazer a diferença na vida dos estudantes, em nossa concepção, é uma das principais tarefas da escola: colaborar com o crescimento intelectual e pessoal de indivíduos que adentram o espaço escolar e nele têm contato com o diferente, com pessoas com outras ideias e formas de ser e estar no mundo.

É importante mencionar que abordar algumas temáticas sensíveis, assuntos que não são bem aceitos por alguns indivíduos, não tem sido uma tarefa fácil no contexto brasileiro, especialmente nos últimos anos, quando grupos conservadores e alguns grupos religiosos tentam interferir nos currículos, nas práticas dos professores e professoras, tentando proibir o ensino e a reflexão de temas importantes, de questões que emergem da sociedade e precisam ser debatidas no espaço escolar. De acordo com Seffner (2019, p. 23), “[...] é para isso que se vai à escola, para a ampliação de horizontes, e não para a simples confirmação de expectativas trazidas da família ou outros ambientes”. É oportuno destacar que no espaço escolar, geralmente, é onde ocorre o primeiro contato com as regras sociais, é na escola que a criança, o educando, tem contato com os valores coletivos, é nesse ambiente que ela entra em contato com o diferente. Nesse contexto, Seffner (2019, p. 23) destaca:

Há esforços no sentido de colonizar a escola, a função docente e as políticas públicas de Educação pelos códigos morais de alguns pertencimentos religiosos e do que, por vezes, se apresentam como sendo “os valores da família”, sem se especificar exatamente de que família se está falando. Nessa conjuntura, é delicada a tarefa da escola que dispõe os alunos a questionarem saberes que foram aprendidos no âmbito da família e no interior dos pertencimentos religiosos. É para isso que se vai à escola, para entrar em contato com valores do mundo público, da justiça social, da ética republicana, das liberdades laicas – a saber, a ampla liberdade de consciência, a mais ampla liberdade de crença e a mais ampla liberdade de expressão.

O ensino de História, dentre muitas funções e possibilidades, permite que o aluno experimente, questione, amplie seus horizontes, aprenda a se posicionar e questionar. A escola, de uma maneira geral, é um espaço propício para o debate destas questões. Nos últimos anos, tem aumentado o número de discursos que tentam fazer da escola um espaço neutro e apartado da sociedade. Nicolini e Medeiros

(2021, p. 289) salientam que o Brasil já vinha enfrentando desafios relacionados ao ensino de História, dentre os quais estão o fato de muitos alunos já utilizarem discursos negacionistas e excludentes dentro das salas de aulas.

Napolitano (2021, p. 96-97), na tentativa de ajudar os professores e as professoras a enfrentarem essas situações em sala de aula, aponta alguns possíveis caminhos. Para o autor, é fundamental que os profissionais ligados à História façam algumas perguntas: qual o papel dos professores, professoras, historiadores e historiadoras diante do negacionismo? Como diferenciar em sala de aula a necessária e saudável crítica às narrativas historiográficas? O que significa “verdade histórica” diante de tantas possibilidades de interpretações do passado? Como diferenciar uma revisão historiográfica com rigor científico daquela que tem por finalidade negar passados incômodos e a quem essa negação serve?

É oportuno salientar que debates sobre as questões ideológicas nas escolas ganharam destaque nos últimos anos. O clima político brasileiro causou polarizações na sociedade, os discursos de ódio contra grupos minoritários, como mulheres, negros e contra a comunidade LGBTQIA+⁷, por exemplo, ganharam força e se propagaram por vários meios de comunicação, destacando-se as redes sociais como um grande impulsionador desses discursos. Nesse contexto, Napolitano (2021, p. 103-104) destaca:

O historiador e o professor de História, que atuam em tempos de negacionismo disseminado na sociedade, devem refletir profundamente sobre seu ofício para não caírem em armadilhas colocadas pela atuação sistemática de negacionistas e revisionistas junto à opinião pública, sobretudo nas redes sociais.

É importante observar que, na primeira década do século XXI, houve um aumento nos discursos e nas políticas públicas voltadas para a diversidade, para os direitos humanos e para questões que, de certa forma, dialogavam e se preocupavam com reparações históricas de grupos que ao longo dos séculos tiveram seus direitos negados. Em paralelo também se percebe um movimento oposto, onde grupos conservadores ocupam espaços de poder e influência social, descredibilizando os movimentos sociais e a ciência, dentre tantas outras artimanhas para desqualificar a importância de temas na sociedade.

Para Menezes (2021, p. 66), pensar o que é a História é mais do que um exercício teórico-metodológico, é uma ação política de afirmação da História como elemento essencial para a compreensão da sociedade atual. Para a autora, é entender como as apropriações do passado podem se transformar em discursos negacionistas e reacionários que circulam por vários espaços sociais.

É pertinente destacar que o Brasil, após o Golpe de 2016⁸, tornou-se um território onde o ódio ganhou um espaço considerável, e nas eleições de 2018 ganhou a presidência da república⁹. De lá para cá, a ampliação da propagação de notícias falsas tem sido um grande desafio para os professores e professoras e para a sociedade como um todo. Conforme Seffner (2019, p. 25), “O campo do ensino se configura nos dias de hoje como campo de batalha, e muito do que se faz nas aulas de História tem sabor de resistência para colocar a nu as estratégias do poder”.

7 Sigla utilizada para representar o movimento composto por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos, Assexuais, e o sinal de + no final da sigla indica que ela engloba outras identidades de gênero e orientações sexuais.

8 Golpe que tirou da presidência da República Dilma Rousseff, primeira Presidenta do Brasil, e que foi reeleita democraticamente em 2014. Dilma foi destituída do cargo em 2016, no que talvez tenha sido um dos episódios mais vergonhosos da História do Brasil.

9 Em 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República, em um contexto de efervescência política e ampliação das ideias conservadoras no país.

É oportuno mencionar que atualmente existe um discurso no sentido de privatização dos serviços públicos, visando tirar a obrigatoriedade que o Estado tem com a educação e com outros serviços essenciais para a população. O Brasil tem caminhado a passos largos nesse sentido, embora não seja objeto deste artigo, é importante destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) e o Novo Ensino Médio como parte dessas políticas. Nesse contexto, para Oliveira (2021, p. 128):

Ocorre que a partir do pacote de reformas, a História é dissolvida no Ensino Médio dentro da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e em itinerários formativos que supostamente estão disponíveis à escolha dos alunos e alunas, embora as condições sociomateriais das escolas e dos sujeitos ali presentes nos indiquem que a prerrogativa da escolha é bastante irreal.

O Novo Ensino Médio não é objeto direto desta reflexão, mas quando temos a intenção de pensar sobre os desafios do ensino de História na atualidade, não podemos negligenciá-lo. O Novo Ensino Médio já é uma realidade e certamente, a partir de seus desdobramentos, pesquisadores e pesquisadoras da área do ensino e da educação voltarão sua atenção para a questão.

Para Seffner (2019, p. 27), essa visão privatista tenta tirar a responsabilidade do Estado, comprometendo seu caráter de política pública, e passa a ver o ambiente escolar como um treinamento para a vida como ela é, ratificando os valores sociais vigentes para a nova geração, sem que ela tenha a possibilidade de questionar sua permanência.

Essa lógica imposta, de que a escola é um ambiente para a conformação social e de que deve preparar os alunos para o mundo do trabalho e para a vida como ela é, é perversa e contribui para o aumento das desigualdades, especialmente em um país onde ela já é alarmante. De acordo com Freire (2016, p. 97), atendendo aos interesses dos grupos dominantes, a educação tende a ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado ao longo deste texto, a História, durante muitos anos, serviu para consolidar a supremacia de determinados indivíduos ao poder. Arelada a um currículo eurocêntrico, ela colaborou com a consolidação de ideias defendidas pelo Estado e favoreceu a criação de um espírito nacionalista e patriota na sociedade. Destacamos que para o ensino da disciplina, as primeiras alterações surgem após a criação dos primeiros cursos universitários para a formação de professores em 1934, fortemente influenciados pela Escola dos Annales. Atualmente, o ensino de História é um terreno de grande complexidade, pois mexe com temas que muitas vezes causam desconforto e que cutucam feridas não cicatrizadas. De acordo com Monteiro (2019, p. 281) no ensino de História, diferentes versões podem ser construídas pelos historiadores e historiadoras, somam-se concepções dos docentes e apropriações dos alunos, tornando o ensino um terreno de grande complexidade.

Ensinar não é uma tarefa simples. A circulação de notícias falsas e o negacionismo tornaram-se grandes desafios para os professores e professoras da atualidade, fazer com que os educandos reflitam sobre algumas temáticas que ainda são sensíveis é uma tarefa árdua em meio a esses fenômenos. Ensinar, como já discutido anteriormente, é nutrir, é fornecer aos educandos uma dieta que contribua para seu desenvolvimento e, necessariamente, para nutrir alguém é preciso saber o que e como oferecer esse alimento. Nesse contexto, Monteiro (2019, p. 286) ressalta que o processo de ensino começa quando

o docente entra em contato com o objeto a ser ensinado e se familiariza com ele, que o compreende, e a partir dessa compreensão se torna capaz de desenvolver formas mais eficientes para o ensino dos estudantes. Seffner (2019, p. 23) destaca que a cada aula de História o professor ou a professora acrescenta algum elemento para que os discentes se qualifiquem, para que compreendam que são sujeitos da História, para que compreendam que também fazem a História.

Compreendemos a escola como um espaço propício para o desenvolvimento dos educandos e dos educadores. Conforme Albuquerque Júnior (2019, p. 218), o ensino de História, assim como qualquer disciplina, deve promover ao aluno um sair de si, fazer com que ele se confronte com outras maneiras de ser. Para o autor, a tarefa do ensino de História não consiste em apenas cumprir um cronograma ou seguir um currículo, mas o ensino de História, hoje, consiste na formação das subjetividades, dos valores, da construção de sujeitos capazes de conviver com as diferenças, com aquilo que lhes é estranho. Enfim, o ensino de História é um terreno cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 28-41.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: MED; UNDIME;

CONSED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

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

FONSECA, Selva. Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papirus, 2003.

- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- MENEZES, Sônia. Os desafios de pensar a História em tempos de pós-verdade. In: COELHO, Fabiano; LEITE, Eudes; Perli, Fernando (org.). *História: o que é, quanto vale, para que serve?* São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 63-77.
- MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 271-300.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992.
- NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *Novos combates pela história: desafios – ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-111.
- NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem Histórica em tempos de pandemia. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 04 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Mariana Esteves. Educação no tempo presente. In: COELHO, Fabiano; LEITE, Eudes; Perli, Fernando (Orgs.). *História: o que é, quanto vale, para que serve?* São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 115-140.
- SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 21-42.