



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARIANA REIS DE CASTRO**

**CONCEPÇÕES E TEORIAS DA HISTÓRIA: INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO  
DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

MARIANA REIS DE CASTRO

**CONCEPÇÕES E TEORIAS DA HISTÓRIA: INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO  
DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C355c Castro, Mariana Reis de.  
Concepções e teorias da história [manuscrito] : influências para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental / Mariana Reis de Castro. - 2022.  
58 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Ensino de história. 2. Teoria da história. 3. Ensino fundamental. I. Título

21. ed. CDD 372.89

MARIANA REIS DE CASTRO

**CONCEPÇÕES E TEORIAS DA HISTÓRIA: INFLUÊNCIAS PARA O ENSINO  
DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação

Aprovada em: 29/07/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Francisca Pereira Salvino

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Francisca Pereira Salvino (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria das Graças Ferreira de Lima

Prof<sup>ª</sup> Ma. Maria das Graças Ferreira de Lima  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ruth B. Araújo Ribeiro

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro  
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me redirecionou para os estudos, após 14 anos distante, soprando em meu coração o desejo de cursar pedagogia e me capacitando semestre após semestre. Tornei-me uma aluna dedicada, enfrentando e superando todos os desafios que surgiram ao longo do curso, graças a Ele.

A minha família. Minhas filhas por compreenderem a ausência da mãe em tantos fins de semana e por orarem todos os dias para que eu fosse bem sucedida. Minha mãe por sempre me incentivar e contribuir com a minha formação, mesmo estando tão distante geograficamente. E em especial, ao meu esposo, por toda paciência, incentivo, dedicação, suporte e amor, estando ao meu lado em todos os momentos.

A minha amiga e companheira de curso, Jessica Pamela, por ter sido minha dupla em diversos trabalhos e principalmente por ter me ajudado a não desistir.

Agradeço a professora Dra. Francisca Salvino por ter me orientado na realização desse trabalho com excelência, empatia e responsabilidade, exercendo também a função de conselheira em diversos momentos em que achei que não iria conseguir, além de ter sido uma professora incrível que passou por mim durante o curso.

À prof<sup>a</sup>. Dra. Maria das Graças Ferreira Lima, assim como à prof<sup>a</sup>. Ma. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro, por terem aceitado prontamente ao convite para a banca, pelas contribuições tão significativas e também pelo comprometimento com a docência.

“Um povo que não conhece sua história  
está condenado a repeti-la.”

(Edmund Burke)

## RESUMO

Este trabalho surgiu a partir de algumas inquietações acerca do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental. Dentre outras questões, buscamos compreender quais teorias da história se fizeram presentes nos documentos que orientaram o componente ao longo da história e se, na atualidade, pode-se observar nos documentos a adoção de teorias que venham a contribuir para a formação crítica dos educandos. Na busca por respostas, recorreremos à abordagem qualitativa e à análise documental como procedimento metodológico, historicizando o ensino de História e as bases teóricas que sustentam esse componente. Constatou-se que a influência francesa e do positivismo marcaram presença nos currículos de História por mais de um século. Observou-se que mesmo com conquistas importantes a favor da visibilidade das culturas dos povos originários e negros na educação brasileira, ainda há um “engessamento” no componente que inviabiliza o “giro decolonial” proposto por teorias contemporâneas. . Traços positivistas ainda podem ser encontrados nos textos atuais, devido ao viés de controle social que a teoria tem. Faz-se necessário que o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribua para a desconstrução de preconceitos e a desnaturalização de ideias pré-estabelecidas historicamente como verdades inquestionáveis que narram apenas uma versão da história: a dos vencedores e das elites políticas e econômicas. Portanto, ainda existe um caminho a ser percorrido, para viabilizar que o componente atinja seu potencial crítico e favorecedor da autonomia de pensamento nos documentos oficiais.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Teoria da história. Ensino fundamental.

## ABSTRACT

This work emerged from concerns about the History Teaching for the early years of elementary school. Among other issues, we seek to understand which theories of history were formed in the documents that guided the teaching of the subject of history and if, at the present moment, which theory can be observed in the documents that will contribute to the students' critical education. In the search for answers, we resorted to a qualitative approach and document analysis as a methodological procedure, historicizing the teaching of History and the theoretical bases that support this subject. It was found that the French influence and positivism were present in the curriculum of History for more than a century. It is observed that even with important achievements in favor of the visibility of the cultures of the native and black peoples in Brazilian education, there is still a “stunt” proposed in the component that makes the “decolonial turn” unfeasible by theories. Positivist traits can still be found in current models, due to the societal control bias that the theory has. It is necessary to teach history in the early years of elementary school for a historical deconstruction of prejudice and denaturalization of ideas pre-established historically as an unquestionable truth that tells only one version of the story: the history of only winners and the elitist politics and their economy. Therefore, there is still ways to go, to make possible for this subject to reach its fullest critical potencial and favoring for the students' autonomous thinking in the official documents.

**Keywords:** Teaching history. Theorie of history. Elementary school.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>SIGNIFICADOS E TEORIAS DE HISTÓRIA .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1</b>	<b>Noções de História da Antiguidade Grega à Idade Moderna.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>Teorias da História na Contemporaneidade: século XIX.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3</b>	<b>Teorias da História na Contemporaneidade: séculos XX e XXI.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>TEORIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ..</b>	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Brasil Império e Primeira República: o despontar para a História no currículo do ensino elementar .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2</b>	<b>A História na educação primária situada entre a aspiração de uma educação nova e os retrocessos da ditadura Militar .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>A redemocratização brasileira e os novos caminhos para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....</b>	<b>36</b>
<b>3.4</b>	<b>O século XXI e os novos rumos do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental .....</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A relevância desta pesquisa encontra-se na possibilidade de compreendermos os impactos do ensino de História para a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas com as demandas do presente, bem como para o desenvolvimento progressivo dos educandos, uma vez que esta deve colaborar para a formação do pensamento crítico e autônomo dos estudantes.

Nessa perspectiva, constatamos que a história da humanidade é marcada por um constante interesse pelo passado, o que tem levado filósofos e estudiosos de diferentes áreas, épocas e lugares a refletirem sobre as organizações societárias por meio de diferentes enfoques teórico-metodológicos. Segundo Manieri (2013), esses enfoques, muitas vezes, envolvem a influência que fatos anteriores às suas gerações exercem no presente e no futuro: a compreensão do papel do homem no mundo, a busca de significados que possam justificar os fatos ocorridos ou até mesmo o uso da história como ferramenta capaz de eternizar, na memória da humanidade feitos heroicos. Partindo desses enfoques, filósofos e outros estudiosos de gerações posteriores atribuíam novos significados à História e foi a partir dessa lógica que surgiram as primeiras teorias da história e este campo teórico ganhou força, consolidando-se como ciência. Assim, conforme ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a história produz sentidos “que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas”. (BRASIL, 2017, p. 397).

Neste trabalho busca-se responder a questões acerca do ensino de História para a formação individual e coletiva dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: Quais influências o ensino de História herdou da colonização? Quando o componente entrou para o currículo oficial? O que motivou a sua inserção e quais mudanças curriculares têm havido desde então? Quais teorias da história estão presentes nos documentos que normatizam os objetivos do componente? O ensino de História contribui com a formação crítica?

Para respondê-las, recorreremos à historicidade do ensino de História e às bases teóricas que sustentam o componente, adotando a abordagem qualitativa e a análise documental como procedimento metodológico, entendendo como documento todas as possibilidades de registro produzidas acerca da temática, que vai desde livros, artigos, textos jurídico-normativos, vídeos e outros. Estes devem contribuir com o desenvolvimento do argumento de que o ensino de História numa perspectiva

interdisciplinar é imprescindível ao desenvolvimento da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não devendo ser relegado a um segundo plano, sob a alegação infundada de que, neste nível, o ensino deve priorizar a alfabetização, por conseguinte, a Língua Portuguesa em detrimento da História e dos demais componentes do currículo.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo a introdução o primeiro, a fundamentação teórica o segundo, a análise do objeto de estudos o terceiro e as considerações finais, o quarto. O segundo capítulo tem como título “significados e teorias da história” e objetiva esclarecer alguns significados históricos que serviram como ponto de partida para a evolução do pensamento histórico, bem como apresenta as principais teorias da história. Iniciamos na Grécia Antiga, perpassando pelos adventos do cristianismo, do renascimento e do iluminismo, devido à relevância e influência dos pensadores desses períodos para os estudos que envolviam a História, enquanto campo de conhecimento. Em seguida, abordamos as seguintes teorias: positivismo, historicismo, materialismo histórico, Escola de Annales, genealogia foucaultiana e a teoria decolonial latino-americana, destacando seus princípios norteadores.

Partindo dessa base teórica, no terceiro capítulo buscamos analisar em documentos curriculares a influência que as teorias da história exercem sobre o ensino de História, particularmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos a história do componente a partir de 1838, quando esta foi incluída no currículo oficial do Colégio Pedro II. Destacamos ainda, as alterações ocorridas no componente ao longo das reformas posteriores, nos detendo principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No quarto e último capítulo apresentamos as conclusões da pesquisa.

## 2 SIGNIFICADOS E TEORIAS DE HISTÓRIA

### 2.1 Noções de História da Antiguidade Grega à Idade Moderna

O interesse por História remonta a um tempo longínquo, desde a pré-história, quando já se evidenciava a preocupação em registrar fatos cotidianos com desenhos rupestres, mesmo inexistindo um código linguístico para comunicação. Esse interesse foi se transmutando ao longo da história da humanidade e para entendermos mais detidamente o processo e a influência das diversas formas de se pensar a História no âmbito educacional, retomaremos alguns momentos cruciais na evolução dos significados da História, destacando suas principais teorias.

Relatos sobre a era homérica (pré-socrática) são descritos por Manieri (2013) a fim de esclarecer que foi a partir da mitologia grega que ideias sobre tempo e memória surgiram oriundas de uma relação análoga entre a vida terrena e a divina. De acordo com o autor, foi com os gregos antigos que nasceu o conceito de história e esta foi utilizada como um recurso capaz de gravar o homem na memória para além da mortalidade, mas, somente nomes de heróis realizadores de grandes feitos eram dignos desse registro. Importa saber também que na cultura grega arcaica existia a crença de que deuses e homens eram partícipes de um só cosmo, portanto, as ações humanas eram convertidas como parte integrante dessa Ordem Universal. Nietzsche (2009, p. 76) enfatiza essa conexão entre o divino e o terreno quando afirma que “o animal no homem se sentia divinizado e não se dilacerava, não se enraivecia consigo mesmo! Por muito tempo, esses gregos se utilizaram dos seus deuses precisamente para manter afastada a ‘má consciência’, para poder continuar gozando a liberdade da alma”.

A lógica da coletividade permaneceu na Grécia clássica, mas a partir da substituição do modelo aristocrático<sup>1</sup> pelo democrático, o foco foi deslocado para a comunidade política grega (pólis) em que, para o homem ser pleno em sua vida terrena, deveria participar das decisões de sua comunidade ou então ser um líder político (MANIERI, 2013). Nesse período, surgiu a teoria da corrupção de Platão, sobre a qual Manieri (2013, p. 32-33) afirma: “a visão platônica, pessimista da deterioração das gerações humanas constrói todo um sistema mitológico em defesa de sua crença temporal cíclica onde existiriam períodos de abandono divino entregues à desordem e a

---

<sup>1</sup>A aristocracia é caracterizada pela maneira como se governa o Estado. Nela, o poder é regido pelos nobres, que buscam privilégios para apenas uma classe da sociedade. Passando de geração em geração, essa forma de gestão acaba sendo controlada por apenas um grupo.

corrupção”, portanto, a partir dessa teoria, mesmo com todo esforço humano, seria impossível organizar esse mundo. Platão acreditava viver essa época e Manieri (op. cit.) considera que a face moralista do platonismo influenciou sobremaneira as gerações posteriores e o cristianismo.

Com o fim da Idade Antiga inicia-se a Idade Média e isto ocorreu com o enraizamento do cristianismo. Nessa nova etapa da humanidade, surgiu a linearidade histórica e a moralidade ganhou força, de modo que a ligação entre o céu e a terra proposta pela mitologia grega foi rompida e o propósito da vida terrena foi deslocado para a esfera do “além” sob a alegação de que a terra não é a morada ideal dos homens. Outro aspecto posto pelo cristianismo refere-se aos marcos históricos estabelecidos, que passam a ser a vinda de Cristo e o fim do mundo terreno (juízo final), excluindo-se completamente o modelo cíclico dos filósofos antigos, além de preparar o indivíduo para a submissão, devido à conotação negativa dada à vida terrena. Toda essa lógica cristã fez com que a interpretação da história tomasse outros rumos.

Essa mudança de rumo desencadeada pela moralidade cristã é descrita por Manieri (2013) como um desvio interpretativo, advertindo quanto à manutenção da concepção negativa do homem como parte da herança cristã, cujo cristianismo teria jogado o objetivo da existência do homem na terra para uma existência em um plano superior. Essa interpretação vai de encontro ao conceito de transvaloração de Nietzsche, segundo o qual houve uma conversão brusca nos valores da antiguidade com a chegada dos “judeus-cristãos, a partir do símbolo ‘Deus na cruz’ ou ‘o crucificado’ que realizava uma reviravolta decisiva no âmbito dos valores implantando a perspectiva dos escravos na moral” (NIETZSCHE, 1995 apud RUBIRA, 2005, p. 115). Ele completa sua lógica explicando que através dos valores antigos seria possível significar a vida presente, em oposição à excessiva moralidade cristã, que retirava todos os prazeres existentes na vida terrena, levando a humanidade a uma espécie de negação da vida e do presente.

Com o declínio da Idade Média, Shakespeare, Maquiavel, Hobbes, Bacon, Galilei e Russell são apontados por Manieri (2013) como alguns dos pensadores que transitaram entre o Renascimento e a Idade Moderna (séculos XV a XVII), particularmente em relação à recriação dos valores humanos. O historiador evidencia que a partir das reflexões do período entrou em curso uma mudança de pensamento de modo que o Deus cristão seria substituído pela razão humana, nas respostas às questões existencialistas e históricas. A partir de então, foi possível pensar em uma nova ordem social que pudesse significar o homem terreno: a ciência moderna começava a despontar. Nietzsche (1995 apud RUBIRA, 2005) acrescenta ainda que o Renascimento

foi a única tentativa (mesmo que fracassada) de reverter os valores inculcados pelo cristianismo. Atentamos que embora ainda não houvesse uma teorização própria da História, os valores cristãos exerceram forte influência na História e no comportamento humano, tendo como base a interpretação dos textos bíblicos.

Eis que no século XVIII emerge a filosofia da história<sup>2</sup> através dos pensamentos de filósofos iluministas<sup>3</sup> e Manieri (op. cit.) destaca nomes como Giambattista Vico, Voltaire e Immanuel Kant devido à relevância desses para a nova fase do pensamento histórico. Vico com sua “Ciência Nova” tentou construir uma História Universal que abarcasse um sentido evolutivo, tendo como base de pesquisa a filologia<sup>4</sup> e a cultura. Em Voltaire (2006 apud MANIERI, 2013, p. 102-103) a concepção negativa do homem desaparece, pois para ele “o homem é um ser bom e que já comporta o princípio de razão universal” que representaria uma espécie de instinto que capacita os homens quanto à mecânica e à invenção. O filósofo chama de *homo faber* essa característica inventiva que, para ele, é inerente ao ser humano. Já Kant (2004 apud MANIERI, 2013) defendia uma regularidade, uma continuidade, um aperfeiçoamento da humanidade que ocorre desde os povos antigos, como se houvesse uma espécie de fio condutor que encaminha a história para um propósito da natureza.

Além dos nomes citados, Manieri (2013) traz Montesquieu, Rousseau, Condorcet e Hegel como outros pensadores iluministas que ajudaram a amadurecer os estudos históricos, considerando a contribuição dos dois últimos importante para a sistematização e o aprofundamento nos estudos da História, enquanto campo específico, já sob influência da ciência moderna. Observamos que foi a partir do século XVIII, que a noção de processo histórico surgiu e o campo das filosofias da história se expandiu. Em contrapartida, as concepções históricas ainda dependiam de uma espécie de “ordem superior” que evidenciava uma História especulativa com traços metafísicos<sup>5</sup>.

Nesse período, a organização política do Brasil estava sob influência de Portugal, na condição de colônia portuguesa. No entanto, a modernização trazida pelo

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, quando nos referimos à “filosofia da história” e “teoria da história” não estamos tratando destas enquanto subcampo (ou ramo) das respectivas áreas de estudo. Conforme bem diferencia Barros (2012c), ao falar das “filosofias da história” recorremos aos filósofos que pensaram a História de modo individual, enquanto objeto de reflexão. E ao falar em “teoria da história”, abordamos os paradigmas historiográficos como espaços coletivos de reflexão que embasaram a história enquanto componente.

<sup>3</sup> O chamado movimento iluminista aparece nesse período como um desdobramento de concepções desenvolvidas desde o período renascentista, quando os princípios de individualidade e razão ganharam espaço nos séculos iniciais da Idade Moderna.

<sup>4</sup> Filologia é o estudo de textos literários e registros escritos. O estabelecimento de sua autenticidade e sua forma original. Estudo da linguagem em fontes históricas escritas.

<sup>5</sup> Área da filosofia que busca o conhecimento da essência das coisas. Estudos da natureza que estão “para além” de tudo que é físico. Exemplos: Deus, alma e qual a finalidade da existência humana.

movimento iluminista para o âmbito educacional, influenciou a educação brasileira apenas parcialmente e de forma tardia. Mesmo após ocorrer um deslocamento do paradigma católico para o racionalismo humanista, Portugal, afirma Ribeiro (2011), insistia em conservar a Igreja Católica à frente da educação, desconsiderando o espírito científico em curso. Essa resistência portuguesa em renovar o modelo educacional, mantendo afastamento das influências modernas (já predominantes em outras potências) prejudicou sobremaneira o Brasil, em sua condição de dependência colonial.

Uma das consequências desse conservadorismo português marcou, por exemplo, a universidade de Coimbra, de modo que, já na metade do século XVIII esta ainda mantinha-se organizada nos moldes medievais, preservando o ensino jesuítico<sup>6</sup>, desconhecendo “a filosofia moderna (Descartes), a ciência físico-matemática, os novos métodos de estudo da língua latina” (RIBEIRO, 2011, p.18-19). Nesse contexto, o currículo no *Ratio Studiorum* expressa todo esse atraso e isolacionismo português, que respaldou diretamente na organização da sociedade brasileira ainda em formação, deixando marcas profundas no modelo educacional brasileiro.

Ribeiro (2011) prossegue informando que foi a partir da administração do marquês de Pombal (1750-1777) que Portugal, em uma tentativa de modernizar e recuperar o cenário nacional nos diversos campos em que ficou estagnado, cedeu ao ideário iluminista, buscando reformar a educação. Todavia, mesmo apresentando a expulsão dos jesuítas como grande marco de que Portugal estava determinado a transitar pelos caminhos que direcionavam à ciência moderna, na prática não ocorreram mudanças significativas no campo intelectual e a tradição escolástica permaneceu preponderante na educação brasileira, inclusive deixando-a sem a infraestrutura que pertencia à igreja católica e não ao Estado brasileiro. A alternativa foi adotar o sistema de “aulas régias”, dependente de iniciativa de pessoas e espaços privados. Ribeiro (2011) relata, ainda, que a Real Mesa Censória<sup>7</sup> proibiu a publicação e divulgação de algumas obras iluministas que eram consideradas perigosas para o cristianismo, demonstrando que os ideais da igreja católica ainda eram preponderantes.

Para compreender as mudanças ocorridas nas formas de se pensar História a partir do fim do século XVIII, faz-se necessário observar em que aspectos o campo filosófico se distancia e ou se aproxima do campo científico, considerando inclusive os

---

<sup>6</sup> O modelo educacional jesuítico era baseado na Escolástica: prezava por filósofos antigos, linguagem, metafísica, ciências exatas e naturais. A fé é entendida em conjunto com a razão. Esse modelo remete a Idade Média, portanto já estava em desuso com a ciência moderna em emergência.

<sup>7</sup> criada no ano de 1768 para impor limites à circulação de ideias, um tribunal permitia a difusão de obras consideradas úteis e proibia àquelas que comprometiam a ordem vigente. A ideia de censura como algo necessário à manutenção da ordem foi extremamente difundida durante o século XIX no Brasil.

trabalhos de um mesmo teórico, uma vez que novas reflexões precisam apoiar-se em uma base anterior. No caso da História, essa base foi construída a partir das reflexões filosóficas, ao longo dos séculos, na medida em que a humanidade buscou entender o passado. Barros (2012c) afirma que todas essas mudanças influenciaram (e ainda influenciam) a forma de se escrever, estudar e propagar a história.

Em sua análise, Barros (2012c) enfatiza primeiramente a maior carga de especulação existente nas filosofias da história como a maior discordância entre as áreas, mesmo concordando que há certo grau de especulação nas teorias da história. Todavia, o autor considera a centralidade dada a essas conjecturas – que no caso das filosofias da história direcionam para o cerne do objeto de estudo uma busca de sentido para a história, geralmente com base metafísico-ontológica – como a crucial diferença, uma vez que a especulação não deve ser objeto de destaque nos estudos a partir das teorias da história. Como segunda característica de distinção, menciona o espaço de reflexão coletivo proporcionado pelas teorias da história em detrimento do caráter individual das filosofias da história, onde geralmente uma determinada filosofia está ligada exclusivamente às realizações pessoais de um determinado filósofo e segue argumentando sobre a distinção dos dois campos:

‘Para onde caminha o mundo’ (e como caminha ou continuará caminhando no futuro) é a pergunta essencial que paira sobre as ‘filosofias da história’. Como funciona o mundo social, e como este funcionamento se tem expressado na História através de uma realidade concreta que pode ser percebida através das fontes, esta sim seria a questão que logo se fortaleceria a partir da reflexão historiográfica já produzida sob o signo das ‘teorias da história’. (BARROS, 2012c, p. 366-377, grifos do autor).

Observamos então que foi a partir de questões envolvendo a concepção de homem; sua influência (ou não) na história; a definição de percurso histórico e de finalidades, fatores que movem o progresso e outras, que, primeiramente fez despontar a Filosofia da História. Esta impulsionou o nascimento da História enquanto campo científico (com objeto de estudo e metodologias próprios) e este fez surgir as correntes historiográficas ou teorias da história. Portanto, devemos considerar a conexão existente entre estes dois campos, desde o modo como pensamos a história até o momento em que nos debruçamos sobre ela buscando construir uma visão crítica.

## **2.2 Teorias da História na Contemporaneidade: século XIX**



De acordo com Reis (1996), com a influência da ciência moderna, o idealismo existente na filosofia da história e que até então dominava a consciência histórica do século XVIII, começa a ser questionado e aos poucos substituído pela “ciência da história”. Nesse cenário, a metafísica (utilizada de uma forma ou de outra pelos filósofos da história) é recusada de modo veemente pelos historiadores-cientistas que se tornam predominantes no campo histórico. Barros (2012c, p. 386) reforça a importância dessa predominância do historiador profissional para a formação de uma comunidade científica própria da História, alegando que “este aspecto será fundamental para a constituição de uma ‘matriz disciplinar’ específica da História e para o surgimento dos primeiros paradigmas historiográficos”. No século XIX a história estava em efervescência e nesse cenário surgiram as três primeiras teorias da história: positivismo, historicismo e materialismo histórico.

O francês Auguste Comte foi o principal teórico do positivismo, que exerceu forte influência na História, nos marcos da contemporaneidade. Manieri (2013) esclarece que Comte acreditava que as propostas iluministas foram responsáveis por abalar o Antigo Regime<sup>8</sup> causando grande instabilidade social para sua época. Comte defendia a existência de uma sucessão de sistemas ao longo da história que inviabilizaria a restauração da aristocracia, já que, retroceder não era possível e denominou essa sucessão de sistemas de “teoria dos três estados/estágios”. Essa teoria representa o processo contínuo e retilíneo da evolução da civilização indicando que para o positivismo, nem a aristocracia, nem a proposta iluminista (que defendia liberdade e autonomia individual) poderiam voltar a dominar o cenário social, demarcando que a burguesia deveria assumir o controle. O autor explica a teoria proposta por Comte:

O primeiro estado é o teológico, onde os ‘fatos’ são explicados *a priori*, segundo ‘fatos inventados’. Comte comenta que é o único modo de ligação possível nesse estágio da ciência; no segundo, o metafísico/abstrato, é um estado intermediário. Nele, o enunciado abstrato indica uma simples série de fenômenos. Já o último estágio corresponde à fase positivista, onde se encontra o estágio definitivo da ciência. A existência dos dois primeiros estágios se explica por sua preparação gradual ao estágio supremo. Assim, Comte não denuncia as imperfeições na história, pois ela simplesmente prepara o ‘pensamento’ para sua glória científica atual. Neste último estado, os fatos são ligados por ‘ideias’ ou ‘leis gerais’ de uma ordem inteiramente positiva. (MANIERI, 2013, p. 139-140, grifos do autor).

---

<sup>8</sup> Antigo Regime é uma expressão criada pelos líderes da Revolução Francesa para fazer referência ao sistema de governo absolutista, que vigorou na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Tudo que se opunha a valores como: democracia, justiça social e liberdade de expressão era considerado parte do Antigo Regime e, portanto, visto como negativo pelos adeptos ao novo regime, conquistado pela Revolução.

O presente seria esse último estado/estágio, o “estado definitivo” e inquestionável posto pelo positivismo. Com a pretensão de estabelecer uma ordem regular e estável para a sociedade através de sua “doutrina orgânica”, Comte tencionava que a burguesia assumisse o controle e reorganizasse a sociedade, enxergando na teoria uma importante ferramenta para a viabilização de seu projeto. Comte (1993 apud MANIERI, 2013, p. 137) acreditava que a teoria deveria preceder à prática e propunha “o desenvolvimento da ideia-mãe do plano, ou seja, de novo princípio, segundo o qual as relações sociais devem ser coordenadas e a formação do sistema de ideias gerais destinado a servir de guia para a sociedade”. Os cientistas seriam responsáveis por sistematizar tais ideias no intento de que a sociedade se submetesse às decisões desse grupo e às leis estabelecidas pelo campo teórico positivista (MANIERI, 2013).

Ao explicar sobre a essência do positivismo, Comte (1976, apud MANIERI, 2013, p. 150) enfatiza que empirismo e positivismo não têm o mesmo significado e argumenta que a verdadeira ciência não é somente observação, ao contrário, “tende sempre a dispensar, tanto quanto possível, a exploração direta, substituindo-a pela previsão racional, que constitui, a todos os respeitos, o principal caráter do espírito positivo”. Sendo assim, o positivismo buscou encontrar uma relação entre os fenômenos que pudesse prever com racionalidade o caminhar da sociedade e através de leis gerais que atingissem um estado social com ordem e progresso.

Comte (1993 apud MANIERI, 2013) crê que ações políticas desalinhadas do sentido civilizatório não surtem efeito, pois estas precisam estar alinhadas a esse sentido para que efeitos positivos apareçam. Concordamos com Manieri (2013, p. 141) que há no positivismo um “determinismo social fantasiado de interpretação científica” em que o trabalhador deve se subordinar à existência de leis naturais necessárias ao desenvolvimento da civilização. O determinismo aparece na inexistência de influência humana nas mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento da sociedade. Nesse aspecto, Manieri (2013) considera que o pensamento de Comte se assemelha ao conceito de Espírito<sup>9</sup>, em Hegel. Benoi (1999 apud MANIERI, 2013, p. 143) acrescenta que Comte defende que “quando o homem parece exercer uma grande ação, isso não acontece por suas próprias forças, que são extremamente pequenas. São sempre forças exteriores que agem por ele, segundo leis sobre as quais nada pode.”.

---

<sup>9</sup> Hegel defendia que o movimento da história era a autoatividade do Espírito, o que significa que todos os acontecimentos sociais (tudo que o homem cria, todas as atividades que ocorrem no mundo histórico) são provenientes de uma necessidade de realização desse Espírito que estaria sempre em busca de uma evolução ou aperfeiçoamento. (MANIERI, 2013).

Por fim, interessa-nos ressaltar que, o positivismo se considera herdeiro do catolicismo. Manieri (2013) explica que a moral universal estabelecida pelo cristianismo é essencial para garantir a submissão voluntária da massa social, logo, o processo de ensino merecia atenção por ser um aliado para o reforço moral. O autor explica que essa teoria defende que, aliando moral, civismo e passividade social sua principal finalidade poderia ser alcançada: ordem e progresso em uma tentativa de paralisar a história com a sociedade hierarquizada como na época da fundação do positivismo comtiano, em que a burguesia estava no poder e o proletariado deveria permanecer passivo e acrítico, incapaz de se opor aos pilares propostos pela corrente.

O positivismo sistematizou e consolidou uma nova forma de ver as sociedades humanas e a História a partir de reflexões metódicas “sobre a natureza das Ciências Humanas ou sobre a postura do sujeito de conhecimento diante do seu objeto de estudo” (BARROS, 2012c, p. 378-379), embora se assemelhe em alguns pontos com as “filosofias da história”, o que deixa seu real distanciamento da metafísica em aberto. Barros (2012c) acrescenta que a teoria foi bem aceita pela comunidade de historiadores e, portanto, suas contribuições para a forma de se trabalhar com a documentação histórica e para a Metodologia da História foram significativas e elevaram esse paradigma historiográfico a um dos mais importantes para as Ciências Humanas.

Barros (2012c) alega que essa teoria sistematizou e consolidou uma nova forma de ver as sociedades humanas e a história a partir de reflexões metódicas “sobre a natureza das Ciências Humanas ou sobre a postura do sujeito de conhecimento diante do seu objeto de estudo” (BARROS, 2012c, p. 378-379). O historiador acrescenta que o positivismo foi muito bem aceito pela comunidade de historiadores e, portanto, as contribuições que deu para a forma de se trabalhar com a documentação histórica – assim como para a Metodologia da História – foram muito significativas e elevaram esse paradigma historiográfico a um dos mais importantes para as Ciências Humanas.

A segunda teoria da história é o historicismo. Essa teoria teve como ponto de partida a crítica histórica ou história metódica, que se desenvolveu na Alemanha a partir do trabalho de Leopold Von Ranke. Reis (1996) aponta que Ranke pretendia que a história fosse pautada pela cientificidade e buscou desenvolver métodos que pudessem afastar o historiador do evento histórico e a partir desse distanciamento, acreditava ser possível retirar a subjetividade inerente às concepções filosóficas e assim produzir “um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva” (REIS, 1996, p. 9-10). Portanto, para Ranke seria possível ao historiador apenas narrar fatos, exatamente como aconteceram.

Bourdé e Martin (1983 apud REIS, 1996) elencaram os princípios norteadores da “história metódica” de Ranke que determinam o seguinte: o historiador não deve dar instruções e nem fazer julgamentos sobre o passado, devendo se preocupar apenas em contar sobre o que realmente aconteceu; deve buscar neutralidade, pois não há nenhuma interdependência entre ele e o evento histórico passado; deve reunir o máximo de fatos, obtidos através dos documentos autênticos; deve organizar os fatos cronologicamente e sem nenhuma reflexão teórica, pois para ele, esse tipo de reflexão permite a especulação filosófica, que é nociva. Portanto, ainda de acordo com os princípios de Ranke, a história já está posta através dos documentos e seguindo esses passos, acreditava ser possível a história-ciência atingir a objetividade, a verdade histórica.

Reis (1996, p. 6, grifo do autor) destaca que para a história metódica “o princípio da observação constitui a distinção essencial entre a abordagem científica da história e a abordagem filosófica e o conhecimento histórico aspira à ‘objetividade’”. Sendo que, os eventos “observáveis” a partir dos princípios expostos, remetem ao erudito, pois os documentos autênticos eram apenas os oficiais (e escritos) dos eventos públicos, principalmente os diplomáticos (oriundos das relações exteriores do Estado). Tais documentos seriam as bases com a qual deveriam reconstituir os eventos históricos.

Barros (2012a) concorda ao afirmar que a escola rankeana esteve a serviço dos grandes estados-nacionais, que financiavam os estudos realizados pelos historiadores. Porém ressalta que foi a partir dessa escola que se começou a pensar em uma história nacional, considerando as particularidades de cada sociedade estudada, o que já diverge do positivismo, com a “teoria dos três estados” comtiana que era universalizante. O autor considera que nessa fase inicial do historicismo existia um grande paradoxo, pois, mesmo tendo proporcionado avanços importantes “para a teoria e a metodologia da história, boa parte dos novos historiadores não deixarão de atender a interesses vinculados aos poderes dominantes, particularmente sob o contexto de consolidação dos estados-nações e da burguesia europeia.” (BARROS, 2012a, p. 392).

Barros (2010, 2012a, 2012b) considera Ranke o principal representante da primeira geração de historicistas e aponta o historicismo como uma importante (e complexa) corrente historiográfica, mas ressalta que não houve linearidade no desenvolvimento da teoria historicista. Essas divergências fizeram o Historicismo “se partir em dois ramos distintos: um mais conservador – tanto politicamente como epistemologicamente – e um mais avançado no que concerne à assimilação do relativismo” (BARROS, 2012a, p. 408). O fato de Ranke ter sido pioneiro explica alguns distanciamentos entre o que ele propôs e o historicismo mais relativista, todavia,

Barros (2012a) considera que as aproximações são suficientes para considerá-lo um historicista, reconhecendo sua importância para alicerçar a História como ciência.

O historiador Wilhelm Dilthey fez parte de uma geração de historiadores que se distanciou da história metódica de seu compatriota Ranke. Ele moldou o historicismo a partir de outro ângulo e contribuiu de forma significativa para que esse se fortalecesse, enquanto teoria da história. Reis (1996) argumenta que Dilthey defendia a inviabilidade de se aplicar objetividade nos estudos históricos ou utilizar os métodos utilizados para as pesquisas em Ciências Naturais nos estudos relacionados às Ciências Humanas. Ele também rejeitava a filosofia tradicional por não conceber a existência de um sistema de razão que governasse o mundo e propôs uma forma diferente de se pensar a História. Ao observar que o rigor metodológico da história objetiva de Ranke trouxe à tona questões que não podiam ser respondidas com objetividade, problematizou isso esclarecendo que o historicismo pretendia tornar o conhecimento histórico (já científico) independente das Ciências Naturais, sem que precisasse retornar à filosofia especulativa:

Esta metodologia levou à formulação de questões epistemológicas: o *método* crítico bastaria para garantir um conhecimento objetivo? É possível um conhecimento histórico objetivo? Se é, quais seriam as regras a serem respeitadas? Assim, o problema da objetividade deixa de ser tecnológico e passa a ser filosófico. A filosofia retorna à história, mas de forma kantiana. A filosofia crítica da história tentará superar os complexos problemas epistemológicos que o conhecimento histórico põe. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de critérios que singularize o conhecimento histórico, tornando-o independente dos modelos de objetividade da física e afastando-o da filosofia especulativa. (REIS, 1996, p. 18).

Embora o historicismo tenha se desenvolvido aos poucos durante o século XIX, foi a partir da perspectiva de Dilthey que esse paradigma formulou três princípios fundamentais que identificavam um viés historicista mais avançado, que trazia uma perspectiva relativista para a História. O primeiro princípio referia-se à relatividade do objeto histórico em oposição às generalizações ou “leis gerais”, postas tanto pelo iluminismo, quanto pelo positivismo. O segundo buscou utilizar uma metodologia própria para a História, diferenciando-a das outras Ciências Humanas e das Ciências da Natureza ou Exatas, considerando a “compreensão” em oposição à “explicação”.

O terceiro e mais polêmico princípio do historicismo ocorreu a partir do desenvolvimento da hermenêutica<sup>10</sup>, quando o historiador reconheceu sua subjetividade, compreendendo-se como um agente produtor de conhecimento histórico, portanto, a

---

<sup>10</sup> Na filosofia, a hermenêutica foi fundamentada por Hans-Georg Gadamer e é a ciência que estuda a arte e a teoria da interpretação. Para o filósofo a hermenêutica é uma forma de compreender as ciências espirituais e a história, através de uma interpretação da tradição.

neutralidade proposta pelos historicistas da escola rankeana e pelos positivistas seria utópica. A partir de então, a comunidade de historiadores passou a lançar um olhar sobre si, reconhecendo a inviabilidade de o historiador se manter passivo frente ao material histórico e reconheceu que “reconstituir” a história seria inviável, portanto, o mais adequado era “reconstruir” a história (BARROS, 2010, 2012a, 2012c).

A terceira escola historiográfica do século XIX foi o materialismo histórico, conhecido como marxismo por ter sido desenvolvido por Karl Marx com a colaboração com Friedrich Engels. Embora alemães, a teoria ganhou força na Inglaterra onde viveram parte de suas vidas. Barros (2012c, p. 378) considera esse paradigma um dos mais perfeitos para compreender a história, pois, através dele se “busca entender a história simultaneamente sob a perspectiva da ‘luta de classes’ e da sucessão dialética de modos de produção”. Marx buscou compreender o quão determinante seriam esses modos de produção para entender a forma como as sociedades se organizaram nessa nova fase econômica do capitalismo, agora dominado pelo modelo industrial.

Reis (1996) considera que em Marx o material histórico que deve ser observado e analisado de forma objetiva é o mundo material, criado através das estruturas econômico-sociais. O historiador acrescenta que Marx buscou viabilizar essa forma de se estudar e fazer História, criando uma “teoria geral” baseada em hipóteses a serem verificadas, tendo em vista analisar o movimento das sociedades humanas associado com as estruturas econômico-sociais. As principais hipóteses observadas por ele são:

(a) a produtividade é a condição necessária da transformação histórica, isto é, se as forças produtivas não se modificam, as capacidades de criação da vida humana se imobilizam, e se elas se modificam tudo se move; (b) as classes sociais, cuja luta constitui a própria trama da história, não se definiriam pela capacidade de consumo e pela renda, mas por sua situação no processo produtivo; (c) a correspondência entre forças produtivas e relações de produção constitui o objeto principal da história-ciência, que a aborda com os conceitos de ‘modo de produção’ e ‘formação social’. (VILAR, 1982, p. 356 apud REIS, 1996, p. 26, grifos do autor).

A pretensão de Marx ao estudar essas hipóteses (que envolvem as forças produtivas, as classes sociais e as lutas existentes entre elas) é fazer uma correspondência dialética entre forças produtivas e relações de produção. Existe uma estrutura para a realidade histórica, que corresponde justamente à oposição contraditória entre o grupo de homens que detém os meios de produção e o grupo de homens que trabalha e é a partir dessa divergência que entra em cena a luta de classes: de um lado, os que querem manter a divisão de papéis exatamente como está posta e, do outro, os que se sentem prejudicados e querem modificar as relações de trabalho. (REIS, 1996).

Marx (1985 apud MANIERI, 2013) explica que foi com o nascimento do capitalismo que trabalho e modo de produção se separaram, como se essa separação fosse algo essencial para o progresso. Ele considera que ocorreu uma espécie de “acumulação primitiva” onde a exploração feudal foi substituída pela capitalista ressaltando que, o fato de o produtor rural ter renunciado à independência de produzir e vender seus produtos, não representa que esse processo ocorreu de modo amistoso, inclusive chama a separação entre o trabalho e o modo de produção, de expropriação. Com isso, o trabalhador autônomo precisou adentrar à nova lógica de mercado, que se apresentou compulsória, tornando-se um trabalhador assalariado em uma relação de trabalho na qual as aptidões foram substituídas por boas condições físicas.

Três características são elencadas por Reis (1996) como principais para essa teoria da história e através delas conseguimos observar a essência do materialismo histórico proposto por Marx. Em primeiro lugar, diferentemente das teorias anteriores que buscavam a harmonia social, Marx dá destaque para as contradições e o estudo dos conflitos sociais. Em segundo, o marxismo é uma das primeiras teorias “estruturais”, por ter deslocado a ênfase do evento para “a contradição presente na estrutura, que a levará à transição a outra estrutura” (REIS, 1996, p. 28). Como terceira característica o autor aponta que para Marx, os homens são os produtores da história das sociedades sem que precise de qualquer suporte metafísico, lançando-se em um processo que irá demandar luta, reivindicação, intervenção, emancipação:

Pela práxis, pela intervenção, livre e condicionada na e pela estrutura econômico-social, os homens transformam o mundo e a si mesmos. Sua ação se dá no contexto de uma luta, sua intervenção é sempre um golpe numa luta, seja contra a classe adversária, seja contra a natureza. [...] O ‘motor’ do desenvolvimento histórico em direção à emancipação da humanidade não é o ‘espírito’, mas a energia natural-humana investida e despendida em um processo de luta interna. (REIS, 1996, p. 28-29, grifos do autor).

O materialismo trouxe uma nova visão, que fez a perspectiva histórica voltar-se para as questões do proletariado. Tais questões até então estavam ocultas da História, pois esta evidenciava apenas os heróis e as governanças dos Estados-nações, estando a serviço do fortalecimento da dominância da classe burguesa. Manieri (2013) reforça que embora a análise de Marx sobre o capitalismo seja radical e pessimista, sua crítica social foi de suma importância, pois, através de sua lógica, Marx (1985 apud MANIERI, 2013, p. 154) “utiliza a história para comprovar sua hipótese sobre o nascimento do capitalismo onde a população dos campos transforma-se em proletariado ‘disponível’ para a nascente indústria” e essa divisão social fez com que um lado enriquecesse de

forma desproporcional em relação ao outro lado que se tornou alienado, objetivado, desumanizado e era essa injustiça social que Marx buscava reparar com sua *práxis*.

### 2.3 Teorias da História na Contemporaneidade: séculos XX e XXI

Neste tópico, abordaremos outras três teorias da história que de alguma forma impactaram a comunidade de historiadores, dividindo opiniões e abrindo novos caminhos para se pensar e produzir História: Escola de Annales na França, história genealógica Foucaultiana e, por fim, a teoria decolonial de orientação latino-americana.

A Escola de Annales caracterizou-se como um movimento historiográfico muito importante que surgiu no século XX, mais precisamente a partir do ano 1929 na França. Esse movimento foi organizado por historiadores franceses que divulgavam suas ideias sobre a forma ideal de se trabalhar com História em uma revista chamada “Annales d’Histoire Économique et Sociale”. Os Annales tiveram fases diversas ao longo de sua trajetória, mas em todas elas seus adeptos buscaram criticar as vertentes historicistas e positivistas mais conservadoras e consolidar uma nova forma de ver a história.

Barros (2010, p. 89) afirma que os annalistas utilizaram como estratégia para conquistar espaço no universo da História “a dicotomização entre duas ‘histórias’ – uma nova história, representada por eles mesmos, e uma ‘velha história’, na qual enquadravam sob o rótulo de ‘história historizante.’”. Segue sua análise, alegando que houve um exagero e uma generalização nessa rotulação do historicismo, pois, as críticas dos Annales permaneciam mesmo em gerações futuras, quando essa vertente mais tradicional de se pensar a história já tinha sido superada, restando apenas alguns historiadores isolados. De toda forma, complementa Reis (1996), o século XX trouxe consigo demandas que distanciaram a História do conhecimento histórico até então construído, portanto, a historiografia tradicional não respondia mais às novas demandas da sociedade e esse foi o terreno fértil para os annalistas conquistarem seu espaço.

Novos problemas se impuseram, então, à pesquisa, e as maneiras ‘normais’ de formular enigmas e solucioná-los falharam duplamente: (a) não se era capaz de formular estes problemas-enigmas; (b) quando se conseguia fazê-lo, os hábitos, os valores e os instrumentos ‘normais’ não sabiam solucioná-los. Fundamentalmente, a concepção do tempo histórico da história normal da época não era adequada aos desafios postos pela história efetiva e estava ultrapassada pelo próprio desenvolvimento do conhecimento da sociedade, marcado pelo recente aparecimento das ciências sociais. (REIS, 1996, p. 37, grifos do autor).



Neste cenário de emergência das ciências sociais, onde estas conseguiam responder às problemáticas da época de forma satisfatória, ocorreu um confronto entre as ciências sociais e a História: ou esta ampliava sua perspectiva abrangendo novos paradigmas e voltando-os para seu discurso próprio, ou perderia espaço no âmbito científico. Os annalistas optaram por abarcar nos estudos históricos outras áreas das ciências sociais, e, a interdisciplinaridade foi um dos pontos norteadores desse movimento “estrutural-funcionalista<sup>11</sup>” (REIS, 1996). Além da relação interdisciplinar e da crítica à história tradicional (historizante ou factual), destacamos a ampliação dos tipos de fontes históricas, das temáticas historiográficas e do conceito de tempo histórico como outros pontos norteadores da corrente. Com base nesses enfoques, surgiu a expressão História Total que levou ao entendimento de que “tudo é história” (BARROS, 2010, 2012a; REIS, 1996).

Existem ainda dois pontos que requerem atenção para que essa teoria seja compreendida em sua essência: a História-Problema e o conceito de Longa Duração. Barros (2010, 2012b) e Reis (1996) ressaltam que, concordando com o historicismo relativista de Dilthey, os annalistas discordavam da ‘reconstituição histórica’ e propunham uma ‘reconstrução histórica’. A diferença entre os dois paradigmas é que em Annales surge a História-Problema como eixo norteador que define o trabalho de reconstrução histórica apoiado em um objeto de investigação do presente, a ser problematizado a partir de hipóteses, tendo em vista:

Reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. Para além disto, trabalhar com um ‘problema’ pressupõe o gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão por trás do problema e das escolhas historiográficas, e não esconder estes conceitos dos olhos do leitor, para forjar o mito da neutralidade. Tudo na História-Problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos, e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia. (BARROS, 2010, p. 93, grifo do autor).

Diferente do materialismo histórico que pensava somente pelo prisma da relação dialética entre luta de classes e modo de produção capitalista, o estruturalismo dos Annales, afirma Barros (2010) nasce do conceito de Longa Duração que está diretamente ligado à História-Problema. Esse conceito analisa a relação existente entre evento e estrutura incorporando e relacionando o evento no passado e no presente, na mudança e na permanência. Através dessa relação, conclui o autor, o evento estaria

---

<sup>11</sup> Segundo a forma estrutural-funcionalista de praticar o conhecimento histórico, a ação humana deixa de ser “exemplo” para ser “função”. A mudança não é vivida como progresso, como uma evolução regular ou continuidade, mas como uma nova função, aspecto de um processo de estruturação, desestruturação e reestruturação. (REIS, 1996, p. 35).

entrelaçado a uma estrutura maior onde “o Presente coloca as questões de sua época para o passado, estruturando-o a partir de uma problematização, e reciprocamente o Passado recoloca novas questões para o presente”. (BARROS, 2010, p.98).

Barros (2010) aponta Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel como alguns dos nomes da primeira geração dos *Annales*. O autor considera que sua contribuição para a historiografia foi bastante marcante e influenciou não só a Europa, mas também alcançou as Américas. Embora não haja um consenso na comunidade de historiadores sobre a existência de princípios teóricos suficientes para considerar o movimento dos *Annales* uma escola, ou um paradigma, mas sim, como um programa. Para este trabalho, consideramos a influência que os *Annales* tiveram para o modo de se pensar, escrever e refletir acerca da História e as mudanças significativas que trouxe para a História, enquanto ciência, independente da nomenclatura atribuída a eles.

A segunda teoria do século XX que abordaremos é a história genealógica, pensada pelo filósofo e psicólogo francês Michel Foucault. Ele dedicou parte de seus estudos para refletir sobre a História e se identificava com a obra de Nietzsche. No entanto, seu ponto de vista complexo e sua metodologia atípica fizeram com que sua relação com os historiadores fosse difícil, causando resistência em uma parte desse grupo que a consideravam anti-histórica. Ou então, aponta Ribeiro (2018), julgavam que a interpretação de Foucault sobre a genealogia de Nietzsche foi tendenciosa, pois teria suprimido partes que conduziram a uma interpretação diferente para o trabalho nietzschiano. No que pese a pertinência da crítica, neste trabalho focaremos nas contribuições do pensador à História, enquanto campo do saber.

De acordo com os estudos de Deleuze (2000 apud FAÉ, 2004) existe uma tripla raiz na abordagem Foucaultiana que envolve o saber, o poder e a constituição de si (o corpo) e para analisar essa raiz, o filósofo utiliza como metodologia a articulação dos campos do saber arqueologia e genealogia<sup>12</sup>. A partir daí, Foucault (2000 apud FAÉ, 2004) aplica a Análise Arqueológica do Discurso<sup>13</sup> para investigar questões como sentimentos, consciência e instintos, por observar que estes aspectos foram desconsiderados na escrita e na propagação da história apresentada como verdadeira.

---

<sup>12</sup> A arqueologia tem por propósito descrever a constituição do campo, entendendo-o como uma rede, formada na inter-relação dos diversos saberes ali presentes. Já a genealogia busca a origem dos saberes em que procura-se a explicação dos fatores que interferem na sua emergência, permanência e adequação ao campo discursivo [...] Na metodologia foucaultiana, a arqueologia e a genealogia se constituem como dois conjuntos complementares. (FAÉ, 2004, p. 412-413).

<sup>13</sup> Gavioli (2019, p. 5) interpreta a Análise Arqueológica do Discurso de Foucault como a análise da construção discursiva em que através dela “é possível identificar, por meio dos discursos, as construções sociais que orientam as ações dos sujeitos, suas práticas e modos de convivência”.

Sendo assim, a genealogia de Foucault busca a origem para além do que foi transmitido como conhecimento histórico, defendendo que o caminho para se estudar História está no entendimento dos pormenores, nos acidentes, nos acasos e nas descontinuidades.

O filósofo argumenta que as relações de poder atreladas a um discurso estão diretamente ligadas à construção da História tal como conhecemos e, portanto, devem ser analisadas de forma minuciosa. Observamos, assim, que as práticas discursivas são o ponto central para entender a teoria genealógica foucaultiana e sua aplicação nos estudos históricos. Faé (2004, p.410) explica que Foucault parte de uma investigação do presente, “tendo como foco as práticas de subjetivação” e para entender essas práticas, é preciso analisar alguns aspectos referentes “aos modos de objetivação de tais formas de sujeição”. É nesta análise que entra a genealogia de Foucault, como origem da cadeia de eventos ocasionados pelos discursos de poder solidificados como verdades históricas.

Para Foucault existem estruturas ocultas do poder que são inerentes a todos os níveis de organização social e ele as observou de forma atenta. Esse olhar possibilitou, de acordo com Manieri (2013), uma perspectiva inédita para os estudos sobre a História no século XX, enriquecendo a história genealógica. O autor aponta que os argumentos genealógicos de Foucault tiveram início com o estudo da razão científica, em que o filósofo buscou explicar que o surgimento de áreas como psiquiatria, biologia, ciência econômica e linguística validou discursos de saber científico. Esses saberes foram reproduzidos estrategicamente como verdade a fim de dominar o conhecimento e invalidar os saberes produzidos em outros espaços, a exemplo dos saberes populares.

Manieri (2013) aponta que Foucault, em outra fase de seu trabalho, transferiu o foco genealógico das ciências para instituições como hospitais, escolas e prisões ou, mais especificamente, para a natureza disciplinar dessas instituições. Para o filósofo, elas existem para moldar corpos submissos e ao mesmo tempo úteis economicamente para os grupos dominantes (força do trabalho). Em relação a esse ponto, Manieri (2013) considera que o trabalho de Foucault aproxima-se de Marx, pois ambos defendiam que aqueles que estão no poder visam manter-se nesse lugar na estrutura social através de estratégias inteligentes. No caso da genealogia, as estratégias disciplinares utilizadas nas instituições, são legitimadas por um discurso de necessidade que condiciona as pessoas a naturalizar a condução desses lugares, como realidades inquestionáveis e que são próprias da organização social. É a partir desses corpos submissos que o grupo dominante detém o poder sem que as pessoas questionem ou rebelem-se contra isso.

No entanto, o poder para Foucault vai muito além dos dois exemplos mencionados até aqui. O poder – associado ao discurso existente por trás dele – é

estudado por ele de forma atenta. Foucault defende o poder em todas as relações e para compreendê-lo dentro de sua história genealógica, não se pode considerá-lo como

um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação. (FOUCAULT, p. 162-163).

Essa análise tem contribuído para se pensar o poder não como dominação centrada numa instituição específica (Estado) ou numa classe exclusiva (proprietária dos meios de produção), mas como algo molecular, presente em todas as relações e também com uma dimensão positiva na constituição das identidades e das coisas, ou seja, nas suas diferentes formas e condições de empoderamento. Com isto não pretende reduzir a importância e a capacidade de poder e controle dessas instâncias (Estado e classe, por exemplo), mas pôr em evidência a força das relações também nas relações de poder disseminadas nos micro espaços de relações, nos quais o poder opera com força, tanto negativa (sujeição/dominação) quanto positiva (empoderamento).

Sua obra é complexa e mesmo com o trabalho do filósofo em constante movimento reflexivo – sendo dividido em fases por alguns autores (FAÉ, 2004; MANIERI, 2013) – buscamos analisar a essência que a fundamenta e a encontramos na genealogia, que tem como base a Análise Arqueológica do Discurso. Foucault foi (e ainda é) acusado de ter se apropriado da genealogia de Nietzsche, mas, observamos que a metodologia foucaultiana aplicada à tripla raiz “saber-poder-corpo”, buscou estudar as microesferas de poder existentes em toda estrutura social, nas instituições criadas e nas ciências modernas e foi essa perspectiva inédita que consolidou a genealogia de Foucault como uma teoria da História, afastando-se da teoria nietzschiana.

O decolonialismo ou pensamento decolonial é a terceira teoria que abordaremos dentro da divisão temporal contemporânea. Esta surgiu a partir de um movimento<sup>14</sup> latino-americano que ganhou força no início do século XXI e está em curso a partir de estudiosos como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado Torres. Importante não confundir a linha de pesquisa decolonial latino-

---

<sup>14</sup> O grupo Modernidade/Colonialidade – M/C é um coletivo de pensamento crítico que se dedicou a fazer uma análise decolonial, tendo como membros estudiosos de várias áreas. Aníbal Quijano foi um dos fundadores.

americana com a teoria pós-colonial, que tem como principais estudiosos Aimé Césaire, Frantz Fanon e Edward Said. Nascimento (2021) aponta que o grupo de pesquisadores decoloniais discordava da base teórica europeia utilizada na crítica pós-colonial e desejava um “giro decolonial” que evidenciasse as características originárias dos povos colonizados, através de uma teoria capaz de atuar como uma resistência à lógica da modernidade/colonialidade. Embora reconhecendo a importância do pós-colonialismo, optamos pela teoria decolonial porque o Brasil é um país latino-americano que teve sua organização político-administrativa iniciada a partir da colonização portuguesa, o que nos coloca numa posição imprescindível de resistência a tal lógica.

Os conceitos centrais da teoria decolonial são baseados nos seguintes argumentos: a globalização/capitalismo é o primeiro sistema-mundo; a colonização da América foi crucial para este processo; a ideia de raça como critério de classificação social foi construída durante esse período e a ideia de modernidade como produto europeu exclusivo. Partindo desses pressupostos, o sociólogo Aníbal Quijano desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, que ultrapassa o significado de colonialismo, visto que este corresponde apenas à colonização enquanto povoamento e exploração territorial por um período datado. Já a colonialidade corresponde a um fenômeno que se inicia na colonização e se perpetua através do tempo, até a atualidade.

Quijano (2005) considera que a globalização é o primeiro sistema-mundo e esclarece que esse feito ocorreu como resultado “de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (QUIJANO, 2005, p. 107). Este padrão teve como principal pilar a classificação social racial diferenciando, conquistadores de conquistados através da ideia de raça. Assim, a dominação imposta pelas nações da Europa ocidental que invadiram e subjugaram diversos povos, foi legitimada e tais povos foram considerados naturalmente inferiores, enquanto os brancos (europeus) seriam naturalmente superiores. Essas estratégias classificatórias foram determinantes para a elaboração do eurocentrismo e deram início à colonialidade do poder como espécie de recurso propício para consolidar a dominação europeia como algo necessário e expandi-la como se uma condição para o progresso e a modernidade.

Quijano (2005) explica que essa classificação social foi imposta em escala global durante a expansão mundial orquestrada pelos europeus, e a partir de então,

[...] novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo

colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 108-109).

O autor afirma que a Europa ocidental tornou-se uma hegemonia no mundo capitalista e se aproveitou desse poder para expropriar populações colonizadas a fim de que contribuíssem com o desenvolvimento do capitalismo. Além de reprimir a cultura e a subjetividade desses povos e forçá-los a aprender sobre a cultura europeia, em tudo que contribuísse para a perpetuação da dominação desse grupo, e com isso, o etnocentrismo passou a ser um traço da Europa ocidental, procurando justificar o entendimento de que eram detentores de tudo que se relacionava com modernidade e racionalidade (QUIJANO, 2005). Foi através de diversas estratégias de subjugação racial que a colonialidade do poder se fixou de forma tão intensa, que a classificação social racial ainda influencia significativamente a situação político-econômica dos países colonizados, mesmo após a separação destes de suas metrópoles. As pesquisas envolvendo índices da desigualdade social atestam a veracidade desse fato.

Posto isto, concordamos com Nascimento (2021, p. 55) que compreende a decolonialidade como “uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao capitalismo”. O autor reforça a importância da teoria para converter a pesquisa histórico-social em uma ferramenta que dê voz aos descendentes dos grupos étnicos perseguidos e assassinados ao longo da história. Kilomba (2016 apud NASCIMENTO, 2021) acrescenta que a perspectiva decolonial possibilita diversos questionamentos acerca da produção e aquisição de conhecimento nos moldes eurocêntricos, que ao longo da História orientaram os povos colonizados.

A decolonialidade atua com o propósito de inversão de tudo que a Europa incutiu na cultura e no ideário das nações latino-americanas. Faz-se necessário compreender que a interpretação europeia da modernidade está interligada com o empreendimento colonial, pois foi a partir dela que ocorreu “um processo de naturalização das condições da ‘guerra justa’ junto aos povos colonizados” (NASCIMENTO, 2021, p. 4). Sendo assim, a teoria busca um giro decolonial que possibilite reconstruir a sociedade distanciando-se do etnocentrismo europeu e aproximando-se da cultura dos povos originários e demais povos que fazem parte da História dos países subjugados. Esse “giro” viabilizaria a diversidade na produção de conhecimento científico e colaboraria com uma História que valorizasse todos os povos.

### **3 TEORIAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

#### **3.1 Brasil Império e Primeira República: o despontar para a História no currículo do ensino elementar**

Por volta de 1820 os debates acerca da autonomia política do Brasil se acirraram e o país deixou de ser colônia de Portugal, passando a ser uma nação independente, porém governado por portugueses (D. Pedro I e D. Pedro II), dando início ao Primeiro Reinado brasileiro, ou seja, mantendo o sistema monárquico até 1889, quando foi proclamada a República. Em 1824 a primeira Constituição brasileira foi outorgada por Dom Pedro I, que foi inspirada na Constituição francesa, como afirma Ribeiro (2011). A partir dela a instrução primária gratuita foi estabelecida, porém somente a partir da lei de 15 de outubro de 1827, que a criação de escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império foi decretada. No artigo 6º desta lei há uma breve menção a conteúdos históricos, em que é sugerido utilizar a História do Brasil e a Constituição do Império como temas preferenciais para as leituras. Outro ponto a ser destacado diz respeito ao ensino moral cristão, que foi estabelecido no mesmo artigo como conteúdo a ser ensinado pelos professores juntamente com leitura, escrita e princípios matemáticos (BRASIL, 1827). Vale destacar que a referida lei não foi efetivada e as escolas de primeiras letras não foram criadas pelo governo.

Em 1838, no Período Regencial, foi inaugurado no Rio de Janeiro o colégio Pedro II, instituição muito importante para a educação brasileira, uma vez que, de acordo com Ribeiro (2011), deveria servir de modelo para outros colégios. O estatuto do colégio Pedro II foi regulamentado no mesmo ano e versa sobre detalhes do funcionamento do colégio. O ensino era voltado para a educação secundária e admitia crianças entre 8 e 12 anos, desde que alfabetizadas e capazes de realizar as quatro operações matemáticas básicas. A partir desse estatuto o ensino de História foi oficialmente incluído no currículo. Schmidt (2012) considera o Pedro II o marco institucional para a construção do código disciplinar de História no Brasil.

Nadai (1993) afirma que a organização do colégio tinha forte influência do pensamento liberal francês e essa influência foi declarada por Bernardo Pereira Vasconcelos, ministro do Império e um dos idealizadores do projeto. A autora afirma que o ministro declarou no discurso de inauguração do colégio que foi preciso buscar no exterior a experiência que faltava e optou por pautar-se nas ideias e costumes franceses. A influência que a França exerceu no Brasil no século XIX foi tão grande que Bastos

(2008, p. 39) considera que ocorreu no período uma “francofonia por excelência, onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França” e acrescenta que a influência na área da educação foi extremamente significativa. Outro ponto relevante a se destacar do período é a persistente influência do cristianismo na educação, como herança dos mais de duzentos anos de ensino jesuítico.

A manutenção dos ideais cristãos influenciou diretamente o ensino de História, pois marcos históricos foram determinados com base na cronologia bíblica (MANIERI, 2011) e a moralidade, tão útil para a manutenção das relações de poder nas classes sociais, foi instituída pelos valores cristãos (NIETZSCHE, 1995 apud RUBIRA, 2005). Tais princípios estão explicitados no estatuto do colégio, ao estabelecer em seu décimo capítulo a obrigatoriedade da instrução religiosa, segundo a qual todos os estudantes deveriam participar das missas. O estatuto especificava também que os alunos do 1º e do 2º ano deveriam participar de conferências filosóficas sobre a religião e seus benefícios para a humanidade; os do 3º, 4º e 5º ano teriam aulas sobre os dogmas religiosos; os do 6º e 7º ano deveriam decorar o catecismo católico e aos do 8º ano cabia decorar a história sagrada e pedaços do Novo e do Velho testamento (BRASIL, 1838).

Cabe salientar que o estatuto do Colégio Pedro II passou por diversas reformas ao longo do Segundo Reinado, e, a instrução primária foi abordada em alguns decretos, todavia não houve alterações significativas para o ensino de História. Ribeiro (2011) alega que na prática, a instrução primária desse período limitava-se ao ensino das primeiras letras e era destinada aos filhos dos homens livres, mas nem todos dessa classe tinham acesso, pois o número de escolas era insuficiente. A escravidão ainda era uma realidade para a sociedade de modo que os escravos e seus descendentes eram quase que totalmente excluídos. Essa etapa escolar era negligenciada e o ensino de História, estava restrito ao público alvo do Colégio Pedro II, nos anos finais do ginásio. A década de 1850 é considerada como fértil no âmbito educacional, mas o progresso restringiu-se ao ensino superior porque em relação aos outros níveis, apenas o município do Rio de Janeiro (sede da Corte) teve avanços.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi criado no mesmo ano que o Colégio Pedro II (1838) e foi o responsável pelos avanços da história enquanto ciência no Brasil. Gonçalves (2010, p. 1-2) indica que o instituto foi formado por homens da elite política e da burocracia imperial e tinha como objetivo elaborar a historiografia do Brasil “como um modo de servir e continuar a história da civilização na intenção de afirmar o Estado monárquico brasileiro como espelho de civilização”. Sendo assim, o IHGB influenciou o ensino de História, pois foi a partir dele que



periodizações e fontes históricas foram definidas para serem utilizadas na produção historiográfica nacionalista Gonçalves (2010).

As instruções primária e secundária foram regulamentadas através da reforma Benjamin Constant (1890), no início da Primeira República Brasileira. Essa reforma “tinha como princípios orientadores liberdade e laicidade do ensino” e a influência do positivismo (RIBEIRO, 2011, p. 53). Nesta reforma, a instrução primária leiga foi adotada e a instrução moral e religiosa foi substituída pela instrução moral e cívica. A reforma Benjamin Constant especificava idades referentes aos cursos primários (primeiro e segundo graus) e também elencava os conteúdos que deveriam ser ministrados pelos professores. Apontaremos o que a reforma traz sobre o ensino de História nos cursos elementares (7 a 9 anos) e médio (9 a 11 anos) – ambos do primeiro grau – por corresponderem à idade do atual Ensino Fundamental anos iniciais.

No curso elementar era exigido das crianças que narrassem fatos da História Pátria, de viagens históricas e explicassem fatos históricos através da biografia de nomes como: Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral, José de Anchieta, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, Deodoro da Fonseca, Manuel da Nóbrega, André Vidal de Negreiros, Visconde de Cairu, General Osório, Visconde do Rio Branco e outros. Já das crianças do curso médio era exigido que fossem aptas a expor os fatos principais do período de 1500 a 1654, sem ajuda de livros (BRASIL, 1890).

O componente Moral e Cívica foi fortemente recomendado na reforma, reforçando a influência da orientação positivista. Conforme aponta Manieri (2011), Comte propôs o civismo como modelo de vida social e isso contribuiu com a construção da identidade nacional nas primeiras décadas do Brasil República. Reis (1996) nos ajuda a compreender melhor a finalidade da educação cívica na seguinte afirmação:

Na educação cívica, os fatos históricos e os grandes homens são cuidadosamente reconstituídos e embalsamados para a instrução da juventude. Faz-se uma história comemorativa, que legítima os rituais cívicos. Nesses rituais, realizados nas datas (dia e mês) que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produziram os seus grandes feitos, procura-se a coincidência do ‘atual com o eterno’, em um presente intenso. Produzem também, estes historiadores, a evasão pela utopia: os grandes eventos são produzidos por ‘grandes sujeitos’, que atuam na direção da história, favorecendo o desenvolvimento da nação e a realização da ‘democracia’. (REIS, 1996, p. 17).

Contudo, as reformas educacionais ocorridas na Primeira República impactaram somente a classe média brasileira, pois a educação não era para todos. Ribeiro (2011, p. 41) enfatiza que "para a monarquia brasileira, ao contrário das monarquias europeias a que ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda a

população" e o motivo desse atraso tem relação com a estrutura social brasileira, que estava passando de exportadora-rural-agrícola para exportadora-urbano-comercial. Já a França, país escolhido como modelo, estava passando para uma sociedade industrial avançada e o desenvolvimento da escolarização era resultado do capitalismo industrial. Dessa forma, importar o modelo educacional francês não surtiu os efeitos esperados uma vez que a estrutura social do Brasil não era semelhante à estrutura social da França.

No tocante ao ensino de História, Bittencourt (2008) relata que este tinha como objetivo – desde a década de 70 do século XIX – a difusão de uma história nacional capaz de constituir uma identidade a partir da formação moral e cívica. Apontava que esse objetivo se fortaleceu durante o século XX, devido à busca por uma homogeneização “da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação”. O positivismo fica explícito quando a autora acrescenta que valores referentes à preservação da ordem e obediência hierárquica contribuíram para a construção do conceito de cidadania e fortaleceram o espírito nacionalista no ensino de História, na intenção de condicionar cada indivíduo ao seu papel social pré-determinado. Afinal os “feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino” (BITTENCOURT, 2008, p. 64).

A memorização ou método mnemônico era a metodologia utilizada para a aprendizagem dos conteúdos. Segundo Bittencourt (2008) a inspiração desse método veio a partir do proposto pelo historiador francês Ernest Lavisse, em que ele idealizou uma associação entre textos e imagens para facilitar o processo de memorização dos alunos. Contudo, o que aconteceu na prática foi a memorização de datas, nomes e acontecimentos nacionais e “era comum a recitação de poesias que incentivavam o patriotismo, como a de Olavo Bilac: *‘Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste! Criança, não haverá país nenhum como este!’*” (BITTENCOURT, 2008, p. 69. Grifo do autor). A autora ressalta o caráter punitivo em resposta ao fracasso dos alunos nos estudos: em caso de esquecimento, a punição física era a prática adotada.

Nas duas primeiras décadas do século XX houve um crescimento do setor médio da população e uma parte desse grupo, se sentindo prejudicada pela política adotada pelas oligarquias do período, organizou um movimento chamado Tenentismo<sup>15</sup> que teve como consequência uma série de revoltas lideradas pelos militares, desencadeando a

---

<sup>15</sup>Movimento político-militar que ganhou força entre militares de média e baixa patente do Exército Brasileiro que estavam insatisfeitos com o governo da República Oligárquica no início da década de 1920. O tenentismo defendia reformas na estrutura política do Brasil. Os tenentistas defendiam o voto secreto e a reforma na educação pública.

Revolução de 1930. O atendimento escolar elementar deficiente e os altos índices de analfabetismo geravam insatisfação nesse grupo e também nos profissionais da educação. As tentativas de organização escolar que ocorreram entre 1900 e 1920 oscilavam entre o humanismo clássico e a orientação positivista e durante esse período também surgiu o Movimento da Escola Nova. (RIBEIRO, 2011).

Nagle (1976) considera que na década de 1920 houve um inesperado entusiasmo pela escolarização, além de grande otimismo pedagógico.

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (NAGLE, 1976, p. 99-100).

Ribeiro (2011) relata que no decorrer dessa década, várias ações no âmbito educacional foram tomadas por teóricos liberais que ficaram conhecidos como “Pioneiros da Educação Nova”. Eles foram responsáveis pela efetivação de ideias progressivistas no Brasil e por tornar o cenário fértil para a realização de algumas reformas pedagógicas que representaram os primeiros passos para a unificação educacional no Brasil. Essas reformas ocorreram em âmbito local e as principais foram promovidas por Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

### **3.2 A História na educação primária situada entre a aspiração de uma educação nova e os retrocessos da ditadura Militar**

Em 1932 foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no intento de reconstruir a educação brasileira por se acreditar que o país precisava unificar a economia à educação para desenvolver suas forças econômicas e produtivas, de modo que a organização escolar pudesse contribuir com as novas demandas de uma nação em processo de modernização. O documento defendia uma escola única, que oportunizasse as mesmas condições de educação aos brasileiros “reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”. O manifesto preconizava uma educação laica, gratuita e obrigatória ao público de 7 a 15 anos (BRASIL, 1932).

Nessa época, havia uma acirrada disputa ideológica entre conservadores (católicos) e liberais (escolanovistas) em que, segundo Ribeiro (2011), ambos buscavam moldar a educação de acordo com suas convicções, por compreenderem que a identidade nacional e os caminhos que o Brasil iria percorrer estavam vinculados à educação. Essa disputa influenciou diretamente o texto da terceira Constituição Federal, que foi sancionada em 1934 no período de transição entre o governo provisório e o primeiro governo constitucional de Getúlio Vargas. Desta forma, a referida Constituição abriu um espaço considerável para legislar sobre a organização da educação brasileira e procurou incluir pontos das duas correntes de pensamento. Desse documento é relevante destacar apenas a determinação de que fossem elaboradas diretrizes para a educação nacional além de ressaltar a necessidade de criar um plano nacional de educação que previsse o ensino primário integral, gratuito e obrigatório. (BRASIL, 1934).

Ribeiro (2011), ao analisar dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que comparavam os números do crescimento da educação básica do Brasil entre os anos de 1932 e 1936, alega que a teoria educacional elaborada pelos Pioneiros não trouxe os resultados esperados em decorrência de ser “produto de um processo de transplante cultural e de uma concepção ingênua da realidade” (RIBEIRO, 2011, p. 93). Ao abraçar um movimento difundido na Europa e América do Norte como solução para os problemas brasileiros, as realidades distintas foram desconsideradas. Logo, o otimismo escolanovista que influenciou a Constituição de 1934 não foi suficiente para mudar o cenário educacional na década de 1930. Ainda assim, concordamos com Ribeiro (2011) que o período foi importante para que se voltasse o olhar para a educação e exemplos de que isso aconteceu foi a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) e do Conselho Federal de Educação (1931).

Nesse período, no ensino de História do primário perpetuava o civismo e a moral, contribuindo com a manutenção do pacifismo e da resignação popular, conforme os ideais positivistas. Manieri (2013) assevera:

A classe operária se assentaria em sua condição social e de forma espontânea se disporia ao trabalho – fator indispensável ao bem-estar da ordem social. Daí a importância que o positivismo dá à condição moral. A submissão dos trabalhadores modernos passaria por essa reorganização da ordem moral. Assim se explica o elogio de Comte ao período teológico-católico da Idade Média. Nesta época, o catolicismo configurou-se numa doutrina universal capaz de gerar uma organicidade indispensável para a estabilidade social. (MANIERI, 2013, p. 146).

Em 1937 Getúlio Vargas outorgou uma Constituição Federal que lhe deu poderes totais, iniciando um período que ficou conhecido como Estado Novo, marcado

por um governo ditatorial que perdurou até 1945. O caráter cívico do ensino de História foi reforçado e os desfiles cívicos escolares assumiram o papel de fortalecer o patriotismo na população. Para atingir esse objetivo, as escolas organizavam “comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda uma série de rituais, com a participação de alunos e suas famílias, ao lado de autoridades públicas.” (BITTENCOURT, 2008, p. 69).

Com o fim do Estado Novo, a partir da segunda metade da década de 1940, houve esforços para reestabelecer a democracia brasileira e, em 1946, foi promulgada uma nova Constituição que, segundo Ribeiro (2011), tinha a mesma essência da Constituição de 1934. O texto previa elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só foi promulgada em 1961, devido a debates entre uns que defendiam a escola pública (concepção humanista moderna) e outros em defesa da escola particular (concepção humanista tradicional). Entre as décadas de 1920 e 1960 ocorreram avanços gradativos em relação ao aumento de vagas na escola pública e à redução do analfabetismo (RIBEIRO, 2011). Nas décadas de 1970 e 1980 a expansão educacional continuou, mas problemas qualitativos cresceram junto.

Em relação ao ensino de História no primário, observamos uma alteração relevante somente a partir da década de 1960, com efetivação na década de 1970. Bittencourt (2008) esclarece que o componente “Estudos Sociais” foi adotado inicialmente em algumas escolas experimentais e oficializado em todo sistema de ensino a partir da reforma educacional de 1971, que também retomou com clareza a educação moral e cívica, que havia sido camuflada na versão anterior da LDB/1961: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). A referida Lei é integrada por uma resolução publicada no mesmo ano, que define um “núcleo-comum” para os currículos e determina que nas séries iniciais do primeiro grau sejam ministrados os componentes “Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática)” (BRASIL, Resolução N°8, 1971).

O componente Estudos Sociais tinha como propósito substituir os componentes História e Geografia, unificando com os ensinamentos referentes à moral e cívica. “O princípio dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo à sociedade, devendo os conteúdos dessa área, auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade.” (BITTENCOURT, 2008, p. 73). A autora aponta que valores liberais norte-americanos

que favorecem ações individuais, competitividade e desenvolvimento da capacidade crítica estavam presentes nos princípios norteadores dos Estudos Sociais, com metodologia fundamentada em John Herbart e em John Dewey.

Entretanto, não significa que a versão brasileira do componente – adotado na ditadura militar – favorecesse a criticidade dos alunos, pois, ressalta Bittencourt (2008), a inclusão dos Estudos Sociais na formação escolar ainda tinha a intenção de formar valores morais e buscava novas formas de atender aos problemas da sociedade moderna em uma tentativa de conter as inquietações populares frente às diversas transformações dos valores sociais, observando que o antigo modelo de patriotismo baseado, principalmente, no estímulo ao orgulho nacional, não dava mais conta de atender a esse propósito. A autora alega que no primário, os estudos históricos se reduziam a,

[...] apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos ‘grandes acontecimentos nacionais’ [...] A comemoração ou rememoração da ‘descoberta do Brasil’, da ‘independência do Brasil’, da ‘abolição dos escravos’ e da ‘proclamação da República’ tornou-se sinônimo de ‘ensino de História’ para as séries iniciais. (BITTENCOURT, 2008, p. 76).

Nadai (1993) argumenta que controlar e reduzir o componente História foi uma estratégia que visava pôr o ensino a serviço da ditadura, na intenção de formar cidadãos obedientes e ordeiros, afastando o espírito contestador e o senso crítico que poderiam prejudicar o regime autoritário e silenciador vigente. No entanto, mesmo com a repressão e o retrocesso legislativo instaurado, Nadai (1993, p. 157) considera que a produção histórica do período “foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial”. Menciona ainda que a historiografia brasileira passou por uma releitura e ganhou uma vasta produção abordando temas anteriormente desconsiderados, mas, ressalta que a fase política não permitiu que esse material atingisse a população – tampouco as escolas primárias.

### **3.3 A redemocratização brasileira e os novos caminhos para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Com o fim da ditadura militar em 1985, iniciou-se no Brasil um período que ficou conhecido como redemocratização. Nos anos seguintes à queda dos militares, teve

início os debates acerca de uma Constituição Federal que substituísse a de 1967, pois esta era favorável à retirada da liberdade de expressão e à repressão de direitos. No ano de 1988 a nova Carta Magna foi promulgada e permanece em vigência. O preâmbulo da Constituição Federal esclarece o caráter democrático do documento, prometendo devolver ao povo brasileiro seus direitos sociais, retirados por mais de vinte anos:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, grifos do autor).

A partir de então, o trabalho de restabelecer a democracia legislativa ganhou força, principalmente na década de 1990. Cabe salientar que foi apenas a partir dessa Constituição que o governo assumiu responsabilidade com o ensino básico obrigatório e gratuito – pauta debatida desde a década de 1920. Outro ponto da Constituição de 1988 que deve ser reforçado, por ter ligação direta com o ensino de História é o reconhecimento legal dos direitos dos povos indígenas originários, dedicando um capítulo ao assunto. O Art. 231 declara que costumes, línguas, crenças, tradições e direitos originários sobre as terras que os povos indígenas ocupam são reconhecidos perante a lei e, portanto, compete à União defender legalmente esses direitos. (BRASIL, 1988). A cultura afro-brasileira é citada apenas uma vez, em relação à liberdade de manifestações culturais. A abordagem dessas temáticas em uma Constituição Federal foi de suma importância para possibilitar transformações nas futuras propostas para a História enquanto componente escolar.

A primeira legislação educacional a ser revista foi a LDB/1961, promulgada no ano de 1996, oito anos após a Constituição. A lei determinou em seu Art. 9º que estados, municípios e Distrito Federal estabelecessem, de forma coletiva, competências e diretrizes que norteassem a elaboração dos currículos da educação básica, tendo em vista assegurar uma formação básica comum. Sobre o ensino de História do Brasil o Art. 26º determina que os currículos considerem as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes indígena, africana e europeia. Sem usar a nomenclatura moral e cívica, fica definido no Art. 27º que seja observado nos conteúdos curriculares “a difusão de valores fundamentais ao

interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” (BRASIL, 1996).

Bittencourt (2008) observa que as reformulações curriculares ocorridas nesse período foram um fenômeno mundial e atenta para a tendência de governos brasileiros importarem modelos educacionais. Em relação ao ensino de História, diz que a importação costuma vir de modelos educacionais franceses. A autora ressalta que nos anos de 1990 evidenciava-se uma nova configuração mundial, com um modelo econômico voltado a impor a todos os países uma lógica comercial capaz de criar formas de excluir e dominar diferentes das até então utilizadas. “Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países” (BITTENCOURT, 2008, p. 101). Essa lógica faz com que as demandas educacionais aumentem para que a sociedade consiga acompanhar o ritmo imposto pelo capitalismo, cada vez mais desmedido.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos vinculados aos das políticas liberais, voltadas para os interesses internacionais. (BITTENCOURT, 2008, p.102-103).

Considerando essas questões, analisaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, referentes ao ensino de 1ª a 4ª séries. Esta etapa escolar está dividida em dois ciclos em que o 1º e 2º anos fazem parte do primeiro e o 3º e 4º anos fazem parte do segundo. Os PCN são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que chegaram à população no ano de 1997. Trata-se de uma coleção com 10 volumes, organizados entre parte introdutória, componentes curriculares obrigatórios (português, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) e temas transversais (apresentação, ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual).

O objetivo da elaboração desses documentos foi melhorar a qualidade da educação brasileira, fornecendo aos professores um referencial que contribuísse com o trabalho docente na criação de projetos pedagógicos, na elaboração de planos de aula e na reflexão da prática educativa. Ainda que não tivesse caráter obrigatório, tinha como propósito nortear a elaboração de currículos escolares de modo flexível, lembrando que esse foi o primeiro documento orientador que buscou padronizar o ensino nacional, pois, “até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos



previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971” (BRASIL, 1997) – lei sancionada durante a ditadura<sup>16</sup> – e essa lei não continha o detalhamento curricular necessário, sem contar com a discrepância curricular entre escolas públicas e privadas.

Adentrando especificamente no volume que discute sobre o ensino de História para os primeiros anos do Ensino Fundamental, analisaremos alguns pontos do documento que interessam para este trabalho, a começar pelos objetivos estabelecidos para o componente. Observamos que o ponto considerado crucial é levar o aluno a estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, estando ciente de que a construção de sua identidade está “fundada no passado comum do seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira” (BRASIL, PCN, 1997, p. 26). Dessa forma, o documento elenca três aspectos essenciais para os estudos históricos: constituição da identidade social, construção das noções de diferenças e semelhanças e construção de noções de continuidade e permanência.

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos fundamentais: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. (BRASIL, 1997, p. 29).

Partindo desses pressupostos, o documento de História sugere para o primeiro ciclo os eixos temáticos “História local” e “do cotidiano”, objetivando apresentar aos alunos possibilidades de que relacionem fatos presentes e passados da localidade em que vivem, assim como buscar conhecer os povos indígenas que habitavam a região no passado. Os PCN recomendam ainda a integração dos seguintes conteúdos comuns, que devem ser trabalhados em conjunto com os eixos temáticos: utilização de diversas fontes de informações históricas; comparação de perspectivas diferentes acerca de um mesmo tema histórico; formulação de hipóteses; registros variados e usos diferentes de medidas de tempo. O documento chama atenção para que não ocorram comparações culturais depreciativas, sempre havendo mediação do professor durante a aprendizagem.

Para o segundo ciclo é sugerido como eixo temático a “História das organizações populacionais” tendo em vista ampliar, aos poucos, o entendimento histórico das microrrelações para as macrorrelações, dialogando com outros tempos e espaços para compreender que algumas problemáticas ou circunstâncias do presente precisam buscar explicações em um passado mais longínquo. Esse entendimento, de

---

<sup>16</sup> A Lei 5.692/71 não foi uma Lei Geral da Educação, ou seja, uma LDB, mas sim, a Lei de Reforma do Ensino de 1o. e 2.o Graus criada para alterar a LDB 4.024/61.

acordo com a proposta dos PCN, ocorre a partir do estudo dos deslocamentos populacionais, das organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, das organizações políticas e administrativas urbanas e da organização histórica e temporal. Os conteúdos comuns que devem ser ensinados concomitantemente com os eixos propostos são os mesmos sugeridos no ciclo educacional anterior e o documento reforça a importância de

que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais. [...] Em uma outra perspectiva, pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades. (BRASIL, 1997, p. 46).

Observa-se em todo texto dos PCN de História para os anos iniciais um grande esforço em motivar o professor a estudar o documento para que possa pôr em prática o sugerido. A linguagem é simples e funciona como uma apostila de estudos que contém informações detalhadas em uma tentativa de justificar a importância de cada conteúdo abordado, além de dedicar uma parte com cerca de dez páginas para contextualizar historicamente a trajetória da História, enquanto componente escolar e explicar conceitos inerentes a este. Em outra seção intitulada “orientações didáticas”, o documento traz cerca de quinze páginas com sugestões de como o professor pode trabalhar os conteúdos propostos, oferecendo possibilidades metodológicas que fogem ao modelo tradicional mnemônico e sugerem o construtivismo.

No início dos anos de 1990, Nadai (1993, p. 159-160) expôs algumas proposições sobre os novos rumos necessários: o saber escolar não corresponde à produção acadêmica, pois o componente História tem objetivos e conteúdos que obedecem à lógica do poder; não tem mais lugar para manter a tradição da “história universal”, sendo preciso incluir outras abordagens teóricas que comportem a diversidade e a diferença, podendo variar desde a perspectiva dialética marxista até a micro-história que parte do cotidiano; deve-se ensinar a refletir historicamente, em uma perspectiva emancipadora, abandonando a ideia de conteúdos isolados; superar a dicotomia ensino/pesquisa utilizando a interação alunos/professor/meio social como ponto de partida; compreender que alunos e professores são sujeitos históricos, além de compreender a história enquanto movimento social/memória/discurso construído sobre o passado e o presente; viabilizar o uso de fontes variadas e discursos múltiplos sobre temas específicos, em um diálogo entre a História oficial e a memória social.

Bittencourt (2008) aponta características gerais das propostas curriculares de História que emergiram com o fim da ditadura e podemos observar que os PCN buscaram sanar algumas das questões apontadas acima. Além da diluição dos “Estudos Sociais”, que trouxe o retorno da História e da Geografia e tornou-as obrigatórias em todas as séries, destacamos as premissas que foram conquistadas: alterações na elaboração dos textos curriculares que trouxeram um maior aprofundamento teórico, histórico e metodológico; preocupação com a implementação curricular e com a justificativa de sua produção; a retirada de um rol de conteúdos obrigatórios para cada série, conferindo ao professor maior autonomia e uma fundamentação teórica apoiada no construtivismo, considerando o aluno como sujeito do processo de aprendizagem.

No que se refere ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, encontramos no documento um estímulo considerável, especialmente no bloco dedicado às orientações didáticas. A proposta sugere que sejam compartilhados com as crianças conteúdos que possibilitem “refletir criticamente sobre as convivências e as obras humanas, ultrapassando explicações organizadas a partir unicamente de informações obtidas no presente e a partir unicamente de dados parciais” (BRASIL, 1997, p. 53). O texto também aborda a importância de se ensinar a estudar documentos históricos interpretando, analisando e comparando com outras fontes de conhecimento que possam dar uma visão diferente sobre o mesmo assunto, mostrando que a história registrada não corresponde ao fato, tal qual ele ocorreu. Faz-se necessário

[...] realizar uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. Assim, além de as crianças terem a oportunidade de obter e organizar informações diretamente das fontes de informação primárias (construções, utensílios, depoimentos orais, fotografias), podem aprender a obter informações, de modo crítico, em fontes secundárias (textos enciclopédicos, de historiadores, didáticos, documentários históricos), consideradas, também, como obras que necessitam ser localizadas em contextos históricos e analisadas. (BRASIL, 1997, p. 56).

Contrapondo os PCN com as abordagens teóricas estudadas, observamos fortes indícios de influência da Escola de Annales no documento. Conforme já explicado de forma mais detalhada no primeiro capítulo, a teoria em questão tem como principais características: crítica ao historicismo e ao positivismo; interdisciplinaridade; ampliação dos tipos de fontes históricas; história-problema e o conceito de Longa Duração (BARROS, 2010; 2012). Destas, identificamos de forma mais notória o estímulo pelo uso de fontes históricas diversificadas e a essência dos conceitos de longa-duração (que relaciona evento e estrutura/passado e presente/mudança e permanência) e história-

problema, ponto essencial para a teoria e que tem relação com “reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador” (BARROS, 2010, p. 93). Os trechos abaixo atestam a semelhança conceitual que apontamos:

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. (BRASIL, 1997, p. 41)

A divisão da História em períodos, com base nas mudanças e nas permanências, auxilia a identificar a continuidade ou a descontinuidade da vida coletiva, ou seja, pode-se compreender e tentar explicar quando e como um modelo de viver e de pensar sofreu grandes transformações, quando permaneceu por longos períodos sem qualquer mudança, quando foram ocorrendo aos poucos, ou ainda quando foram interrompidos. (BRASIL, 1997, p. 59)

Portanto, ainda que as reformas curriculares buscassem fortalecer a participação de todos os setores sociais no processo democrático para atender às demandas sociais modernas (BITTENCOURT, 2008), os PCN de História dos anos iniciais do ensino fundamental representaram um passo importante para transformar o componente em uma ferramenta de aprendizagem significativa, capaz de situar os educandos na sociedade de forma reflexiva, problematizando as desigualdades sociais e consciente da luta das minorias sociais. Nadai (1993) mencionou em suas aspirações referentes à renovação do componente História, que seria necessário compreender a história como discurso construído, além de mencionar a necessidade de se incluir outras abordagens teóricas que fugissem à tradição positivista que prevaleceu até o fim da ditadura. Mesmo que, o que a autora esperava que mudasse não tenha ocorrido em sua totalidade, a importância do documento é inegável para os novos caminhos da História escolar.

### **3.4 O século XXI e os novos rumos do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental**

A partir do século XXI os grupos étnicos, que durante séculos tiveram suas raízes e participação na história da formação do povo brasileiro suprimidas dos conteúdos escolares, começaram a ter voz. A luta por visibilidade se fortaleceu com as teorias que defendem a reescrita da História sob uma ótica decolonial e algumas alterações são feitas no texto base da LDB/1996.

Em 2003 a Lei nº 10.639, acrescenta o Art. 26-A ao Art. 26 da LDB/1996 obrigatoriedade de inclusão no currículo do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O texto da lei determina que o conteúdo programático inclua “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Designa ainda que esses conteúdos sejam ministrados nos currículos de todas as escolas, especialmente nas áreas de educação artística e literatura e história brasileiras. A lei ainda inclui 21 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

Em 2008 ocorre mais um avanço em direção à tentativa de reversão do discurso eurocêntrico, tão forte no ensino de História do Brasil. A Lei nº 11.645 incluiu os indígenas, sua história e suas contribuições à formação do povo brasileiro como conteúdos também obrigatórios do currículo escolar. O Art. 26-A, incluído pela lei citada anteriormente, passa a vigorar acrescido da palavra “indígena” ao final, mantendo a exigência de contemplação dos conteúdos em todo currículo. A alteração do texto, agora contemplando os grupos étnicos negro e indígena, ficou da seguinte forma:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Já no ano de 2010 foi homologada a Resolução nº 7 que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de duração de nove anos, tendo como objetivo orientar a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Esse documento já inclui as exigências postas pelas leis citadas anteriormente e foi a partir das diretrizes nele elencadas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual regimento norteador da elaboração dos currículos escolares, foi estruturada. Iniciaremos a análise reforçando que o objeto de estudo deste trabalho encontra-se no componente curricular História. Em caráter introdutório, apresentaremos a finalidade e os pilares do documento, verificando se houve alterações desses parâmetros entre as três versões divulgadas: 2015, 2016 e 2017. Esta última é a versão atual, que corresponde ao resultado das discussões motivadas pelas versões anteriores. Cientes da inviabilidade de se fazer uma análise comparativa – estudo que pode ser fonte de trabalhos futuros – nos limitaremos à versão atual para analisar o objeto de estudo do presente trabalho.

Bittencourt (2018) afirma que o processo de construção da BNCC teve, de forma inédita, a participação prioritária de interlocutores internacionais e gestores empresariais que têm seus princípios pautados nos ideais do Banco Mundial, excluindo boa parte da comunidade universitária. Com isso, “os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelos internacionais.” (BITTENCOURT, 2018, p. 143). Dessa forma, segue a autora, uma educação pautada em valores humanistas cai em desuso por ser considerada antiquada e desalinhada das necessidades atuais, pois o que o projeto do capitalismo moderno espera da educação é que a geração em formação tenha suas identidades constituídas de modo que atendam às necessidades do mundo globalizado.

Os documentos oficiais educacionais brasileiros podem ser reformulados ou mantidos pelo Governo Federal em exercício. Eles servem como norteadores curriculares de âmbito nacional e buscam uma padronização dos conteúdos julgados essenciais aos estudantes e é com base nesses documentos que creches e escolas, públicas e privadas, elaboram seus currículos. A BNCC foi elaborada para atender ao Plano Nacional de Educação (PNE) e às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e diferente dos PCN, ao ter sua versão final homologada, passaria a ser obrigatória (caráter normativo). A primeira versão, chamada de Base Nacional Comum (BNC), estava organizada em quatro grandes áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Estas áreas eram indicadas para organização das etapas do Ensino Fundamental e Médio – a etapa da Educação Infantil foi tratada à parte. O documento foi conceituado da seguinte forma:

A Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação. (BRASIL, 2015, p. 2).

Tencionando atender a estes desafios, a primeira versão baseou-se em doze princípios orientadores que correspondem aos direitos de aprendizagem que os educandos têm e, a partir dos quais deveriam ser definidos os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Atentamos para dois direitos em particular, por considerar que estão intrínsecos ao ensino de História e Geografia de forma interdisciplinar, considerando que o próprio documento esclarece que para que a educação escolar, em conjunto com outras instituições sociais educadoras, alcance o

esperado, é preciso mobilizar recursos de diversas áreas de forma articulada e progressiva. (BRASIL, 2015). Primeiramente os educandos deveriam compreender que suas famílias, comunidades e nação estão interligadas a eventos históricos, assim como comparar características econômicas e culturais regionais e brasileiras com outras nações. Na sequência os estudantes deveriam “participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva” (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Nessa versão chamou a atenção o fato dos organizadores terem excluído todo o conteúdo de história das civilizações dos continentes europeus, da América do Norte, dentre outros, mantendo apenas o conteúdo das civilizações da África e da América Latina, alegando-se a intenção de escapar do eurocentrismo. Obviamente que esta decisão foi duramente criticada e os referidos conteúdos foram apresentados na segunda versão. Entendemos que o eurocentrismo é um fato e que deve ser discutido, porém sem negar aos brasileiros o direito de acesso ao conhecimento atinente a outras civilizações.

A segunda versão (2016) passou a ser chamada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando como diferença estrutural a organização dos conteúdos a partir das grandes áreas de conhecimento e passando a ter como ponto de partida as etapas da Educação Básica. Além disso, o ensino religioso separou-se da área de Ciências Humanas, passando a compor uma área própria. Outra alteração foi a redução e segmentação dos direitos de aprendizagem, que passaram a ser sete e foram divididos entre princípios éticos, políticos e estéticos. Neste texto, destacamos os três direitos que julgamos ter vínculo com o ensino de História, mesmo que indiretamente.

O primeiro direito situa-se nos princípios políticos e corresponde a apropriar-se de conhecimentos históricos que possibilitem refletir criticamente acerca do mundo natural e social investigando, interpretando e elaborando hipóteses e argumentações. O segundo está nos princípios éticos e refere-se ao respeito à diversidade, identidades, culturas e potencialidades sem qualquer tipo de preconceito. O terceiro, embora adequasse mais ao ensino de Artes, encontra-se nos princípios estéticos e equivale ao direito de participar de práticas e usos de bens culturais, reconhecendo-os como parte cultural mundial e local (BRASIL, 2016). Podemos relacioná-lo ao ensino de História devido ao conceito de Patrimônio Cultural (material e imaterial).

A versão final, homologada em 2017, manteve a nomenclatura e a estrutura organizacional da Educação Básica em relação à versão anterior. Houve uma significativa alteração, em que os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” definidos nas versões anteriores e que correspondiam às aprendizagens a serem consolidadas pelos estudantes, visando uma educação integral, desaparecem dando vez

às “competências”. Estas são definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, de pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Seguindo essa lógica, os direitos de aprendizagem foram substituídos por dez “competências gerais”. Destas, selecionamos quatro que têm conexão direta ou indireta com o ensino de História: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade; valorizar e desfrutar de diversas manifestações artísticas e culturais locais e mundiais; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, sem preconceito de qualquer natureza.

Ainda na introdução, a BNCC se refere à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) como parte dos “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19). O documento transfere a responsabilidade de incorporação curricular de tais temáticas aos sistemas e redes de ensino e às escolas, sendo preferencial que sejam tratados como temas transversais e integradores. A incumbência da BNCC restringe-se a contemplar esses temas contemporâneos nas habilidades dos componentes curriculares. (BRASIL, 2017).

Segundo a Base, o ensino de História no Ensino Fundamental tem como principais objetivos desenvolver autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar em que vivem. Mas, para consolidar esses objetivos, informa que é necessário que o aluno tome consciência da existência de um “Eu”, para que possa perceber o “Outro” e conceber a existência do “Nós”, abarcando a diversidade de povos e costumes. O diálogo entre passado e presente é pontuado como impulsionador do processo de aprendizagem.

No decorrer do texto, é feito um entrelaçamento entre a História enquanto saber científico e a História enquanto conteúdo escolar. Nessa dinâmica, são apontadas características da área científica a serem utilizadas no ambiente escolar. Sobre a importância do conhecimento histórico para a aprendizagem, o documento explica que este se situa na “forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2017, p. 397). Assim como nos PCN, o documento sugere que se utilizem diferentes tipos de documentos e fontes históricas diversas, assim como a utilização de objetos materiais concretos que possam facilitar ao aluno a compreender as



relações existentes entre tempo, espaço, forma de se relacionar, modos de vida e demais situações que são possíveis de serem observados através dos parâmetros de pesquisa: identificação, comparação, contextualização e análise.

A Base aborda novamente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, apresentando informações pertinentes e relevantes que, inclusive, convergem com a proposta decolonial. O documento orienta que convém destacar “as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos” (BRASIL, 2017, p. 401) e reforça que a inclusão dos temas obrigatórios deve ir além do discurso e possibilitar um estudo que defenda que as populações afro e indígena são parte integrante da criação da história brasileira. Em seguida, o texto apresenta a seguinte proposição, que dialoga com a lógica decolonial:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia. (BRASIL, 2017, p. 401).

Inicialmente, podemos ser levados a crer que o componente de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental está alinhado com o “giro decolonial”, estimado por estudiosos contemporâneos. Entretanto, convém observar se o discurso apresentado é transportado para a organização curricular, e pretendemos analisar se existe esse alinhamento. Outro ponto que requer reflexão é posto por Bittencourt (2018), quando esta adverte que existe na BNCC uma tendência à modernização dos conteúdos e métodos escolares que prioriza valores inerentes ao capitalismo e favorece as mídias, o individualismo, o consumismo e a dependência das novas tecnologias. Tais aspectos direcionam a uma formação que condiciona à lógica do capital. Dessa forma, o ensino de História pode ter seus currículos “transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado.” (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

Retornando ao texto da BNCC, analisamos as sete competências específicas de História para o ensino fundamental. Em primeiro lugar, não existe uma separação entre anos iniciais e anos finais, o que significa que se espera que as competências listadas sejam alcançadas até o fim da etapa escolar em questão. Em comparação com os PCN, que além dos objetivos gerais elencam objetivos específicos a serem consolidados a cada dois anos de escolarização, a BNCC pormenoriza-os por série, trocando a

nomenclatura para “habilidades” e tornando os objetivos superficiais. Essa superficialidade constata-se pelo fato das habilidades não conversarem com as próprias competências gerais da área e por levar ao entendimento de que o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental limita-se à compreensão do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, reduzindo a problematização referente a outras aprendizagens pertinentes à área, o que diminui a abrangência do componente História, para a etapa.

Como descrito anteriormente, o texto da BNCC enuncia que é preciso problematizar a percepção estereotipada e naturalizada em relação aos povos indígenas e africanos, construída pela lente da colonização europeia. Sendo assim, observamos três competências gerais que apresentam elementos da teoria decolonial embora não os abordem de forma direta. Destacamos as competências um, dois e quatro como as que mais se aproximam dos pilares da teoria:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- [...] 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 402)

Por fim, o documento estrutura os objetivos de aprendizagem esperados para a área por anos escolares (primeiro ao quinto), em que são organizados por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, como o nome sugere, correspondem a áreas maiores de um determinado conhecimento que abrange os objetos de conhecimento que, na BNCC, equivalem aos conteúdos, conceitos e processos. As habilidades são os objetivos, ou aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos ao fim de cada ano letivo. (BRASIL, 2017). Ao todo, os anos iniciais do ensino fundamental contam com: treze unidades temáticas, trinta e três objetos de conhecimento e cinquenta e duas habilidades a serem desenvolvidas.

Mediante a inviabilidade de se explorar cada um desses tópicos no trabalho e mesmo conscientes de que existem outras etapas educacionais para que os indivíduos em formação consolidem suas aprendizagens, procuraremos identificar se os conteúdos propostos abarcam – ainda que de forma introdutória – a construção da autonomia de pensamento; a construção do pensamento crítico/reflexivo; a construção da cidadania e

a problematização dos grupos étnicos subjugados durante séculos da história. Tais objetivos foram escolhidos devido ao que foi observado no documento acerca da conceituação da História, enquanto área de conhecimento, como ferramenta que contribui com a formação integral dos educandos, conforme sugere o seguinte trecho:

[...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BRASIL, 2017, p. 401).

Constatamos que, no primeiro ano, a construção dos conceitos de passado, presente e futuro, partindo da construção de si mesmo (o Eu) e de sua realidade imediata (família e escola) são prioridade. A autonomia de pensamento é estimulada através de habilidades que utilizam a identificação e a comparação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Os demais objetivos não são contemplados. No segundo ano se amplia a realidade para a comunidade e a percepção do outro é estimulada, além de introduzir uma gama de fontes históricas, mas os objetivos permanecem os mesmos abordados na série anterior. No terceiro ano, aparece a primeira referência às culturas africanas e indígenas e verificamos uma abertura para a problematização, intrínseca ao tema, ser estimulada através de uma habilidade que oportuniza a discussão acerca da escolha dos patrimônios históricos e culturais. Pode-se considerar que a contextualização aparece em meio às habilidades.

A partir do quarto ano já se observa que os conteúdos propostos possibilitam o estímulo ao pensamento crítico/reflexivo e a problematização da subjugação dos povos africanos e indígenas, com o objeto de conhecimento “os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos” (BRASIL, 2017, p. 412). Observa-se também na habilidade correlacionada ao objeto citado, que é “analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 413). Somente no quinto ano os temas “cidadania” e direitos humanos aparecem. Consideramos que a construção da autonomia de pensamento, o pensamento crítico/reflexivo e a problematização dos grupos étnicos subjugados, também são vistos nessa série, a exemplo da habilidade que se refere aos marcos de memória contemplados nas culturas e histórias, bem como pede ao estudante que identifique e discuta sobre a presença e/ou a ausência de diferentes grupos sociais na nomeação desses marcos. (BRASIL, 2017).

Após expor sobre o ensino de História para os anos iniciais na BNCC, notamos que existe uma permanência conceitual da escola de Annales, mesmo que de forma mais implícita do que sugere o texto das PCN. Como característica mais aparente está à ampliação dos tipos de fontes históricas e o foco nas mudanças e permanências, que perpassam por todos os anos da etapa em questão. Outro ponto é o presente, como fio condutor para a compreensão do passado, considerando que “o presente coloca as questões de sua época para o passado, estruturando-o a partir de uma problematização, e reciprocamente o passado recoloca novas questões para o presente”. (BARROS, 2010, p.98). Todavia, sentimos falta de uma maior ênfase para a problematização citada, aparentando que a utilização do presente pode ser utilizada pela BNCC apenas como uma espécie de “ponte” para melhor compreensão do passado e não como propõe o conceito de história-problema dos Annales.

Se a operação historiográfica é regida por um problema colocado pelo próprio historiador, a partir das motivações de sua própria época e dos novos horizontes de apreensão da História por ela liberados, todo fato histórico passa a ser conseqüentemente uma construção do historiador. O que vai instituir como fato histórico uma informação, um dado ou um aspecto qualquer da realidade vivida e registrada em fontes diversas é o problema proposto pelo historiador, o recorte histórico por ele construído, para além do horizonte teórico constituído. (BARROS, 2010, p. 93).

Observamos ainda que o ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC abriu espaço para discussões acerca das questões étnico-raciais que comportam, mesmo que timidamente, traços da teoria decolonial. Atribuímos esse avanço ao cumprimento normativo das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que se apresentam como resultado de uma intensa luta travada há muitos anos pelos povos indígenas e pela militância negra em reivindicação por visibilidade social, reconhecimento de direitos e combate ao racismo, dentre tantas outras pautas que visam acabar com a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) ainda perpetuada na atualidade. Consideramos que a exploração da teoria na etapa observada ocorre de forma implícita, pois, termos como classificação racial (racismo), etnocentrismo, exclusão, sistema colonial/decolonial não foram abordados. Além disso, apesar das temáticas terem sido conceituadas de modo considerável na descrição da área de História, deixa lacunas na organização curricular, aparecendo somente a partir do terceiro ano, de modo discreto.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que motivaram a realização desta pesquisa foram impulsionadas por questionamentos acerca dos objetivos e conteúdos para o ensino de História nos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental. Cientes de que, por motivos diversos, a educação brasileira privilegia os componentes Português e Matemática – destinando um lugar de menor importância aos demais componentes – e confiando que o componente História pode contribuir de forma significativa para a formação integral dos educandos, optamos por tentar responder às questões que surgiram à luz de algumas das principais teorias da história, com contribuição de autores da área da educação e da História.

Durante a pesquisa pudemos compreender o caminho percorrido para a construção da História enquanto campo científico. Transitamos por noções históricas gregas; observamos os avanços obtidos por meio dos estudos no campo da filosofia da história e, por fim, caracterizamos as seguintes teorias da história: positivismo, historicismo, materialismo histórico, escola de Annales, genealogia foucaultiana e teoria decolonial latino-americana. Com o apoio desse aporte teórico, analisamos uma parte da legislação brasileira que aborda o ensino de História, tendo como objetivo historicizar a área, desde a sua inclusão no Colégio Pedro II até a BNCC/2017 a fim de identificar mudanças, permanências, avanços e retrocessos ocorridos no componente, ao longo da história brasileira, dentro do recorte dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cientes de que esse trabalho é uma pesquisa inicial, consideramos os dados suficientes para viabilizar uma correlação entre documentos e teorias, a partir de um olhar crítico que procurou indícios que demonstrassem se, no componente de História – apresentado através da legislação brasileira – há incentivo para a construção do senso crítico e da autonomia de pensamento, além de outros aspectos, apresentados pelas teorias da história. Faz-se necessário que o ensino de História dos anos iniciais venha a contribuir com a desconstrução de preconceitos e com a desnaturalização de ideias pré-estabelecidas historicamente como verdades inquestionáveis e que contam apenas uma versão da história: a dos vencedores e das elites políticas e econômicas.

Constatamos então, que o positivismo influenciou o ensino de História por mais de um século (da reforma Benjamim Constant em 1890 à promulgação da LDB de 1996), sendo que traços positivistas ainda podem ser vistos nos textos atuais. Além disso, os modelos educacionais franceses foram referência declarada para os currículos no Brasil. Identificamos, ainda, que essa teoria favorece as classes sociais dominantes por incutir nas pessoas pertencentes às classes trabalhadoras/operárias a ideia de que

elas têm um papel social a cumprir, doutrinando-as a aceitar um lugar de submissão na sociedade. Esse princípio faz com que a organização social permaneça igual, perpetuando a desigualdade social e limitando o senso crítico dos educandos.

Com a redemocratização do país após a ditadura militar, os PCN foram lançados em 1997 em uma iniciativa de reformular a educação brasileira. Com eles, observamos grandes avanços para o ensino de História e uma forte influência da escola de Annales (também francesa). Características como interdisciplinaridade, ampliação dos tipos de fontes históricas, história-problema e o conceito de Longa Duração – através da ideia de mudanças e permanências (BARROS, 2010; 2012), ganharam espaço considerável, além de o documento trazer conteúdos importantes a favor da diversidade. Embora também a serviço de atender à nova lógica de mercado, que é capaz de criar formas de excluir e dominar, diferentes das formas até então utilizadas, consideramos os PCN um importante passo em direção à melhoria do ensino de História. Sinais da teoria decolonial, ainda pouco conhecida, não foram observados.

No século XXI houve várias transformações na luta por direitos, promovida pelos povos originários (indígenas) e pela comunidade negra, que resultaram na promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que garantiram a obrigatoriedade da adequação curricular em todas as escolas brasileiras para incluir conhecimentos acerca da cultura e da história afro-brasileira e indígena. Destaca-se a importância destas à formação do povo brasileiro, ainda que os impactos na sala de aula possam ser insuficientes para efetivação da proposta/política.

O primeiro documento norteador que buscou adequar-se às referidas leis foram as DCNs de 2010, que orientaram a elaboração da BNCC, e que, teve sua versão final homologada somente em 2017. Nesse lento percurso pela valorização das diversas raízes brasileiras, constatamos que o componente História, na BNCC, foi bastante reduzido. Embora o documento tenha aberto espaço para discussões étnico-raciais, devido à força da lei, o “giro decolonial” proposto pela teoria impulsionada por Aníbal Quijano ainda não foi alcançado, pois, as temáticas não são estimuladas com a criticidade e a autonomia de pensamento, necessárias para efetivar as mudanças esperadas. Ressaltamos ainda que a BNCC manteve princípios dos Annales.

Concluimos que, o ensino de História teve progressos relevantes, mas ainda tem seu potencial reduzido por interesses governamentais, se mantendo “engessado” e limitado em muitos aspectos. Atentamos que essa afirmativa se aplica exclusivamente aos documentos estudados, não tendo relação com o trabalho realizado nas salas de aula ou com materiais didáticos, pois, seriam necessárias outras pesquisas para fazer tal

avaliação. De acordo com estas discussões, acreditamos que o componente está organizado nos documentos de modo que venha a contribuir para uma formação que esteja a serviço do capitalismo e não com uma formação individual e coletiva capaz de aguçar a autonomia de pensamento, estimular a criticidade a ponto de dar aos educandos a possibilidade de olhar para o passado, buscando compreender e modificar o presente, bem como pensar perspectivas futuras em prol de reconhecimento e respeito às diferenças, promoção da justiça social e consolidação da democracia.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Elson. Aristocracia. **Educa mais Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/aristocracia>. Acesso em: 10 de fev. 2022.
- BARROS, José D'assunção. A escola dos Annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. *In: Territórios e fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 75-103, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/56>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.
- BARROS, José D'assunção. Historicismo: notas sobre um paradigma. *In: Antíteses*, v.5, n. 9, p. 391-419, jan./jul. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272652082\\_Historicismo\\_notas\\_sobre\\_um\\_paradigma](https://www.researchgate.net/publication/272652082_Historicismo_notas_sobre_um_paradigma). Acesso em: 20 de fev. de 2022.
- BARROS, José D'assunção. Os Annales e a história problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola de Annales. *In: História: debates e tendências*, v. 12, n. 2, p. 305-325, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5965857.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.
- BARROS, José D'assunção. “Teorias da História” e “Filosofias da História”: considerações sobre o contraste entre dois espaços de reflexão sobre o fazer histórico. *In: Anos 90*, Porto Alegre, v. 19, n. 36, p. 367-400, dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/15756>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.
- BASTOS, M<sup>a</sup> Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). *In: Revista História Da Educação*, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29209/0>. Acesso em: 05 de abril de 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-114.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 93, n. 32, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 05 de jun. de 2022.
- BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm). Acesso em: 05 de abril de 2022.
- BRASIL, **Regulamento n.8 de 31 de Janeiro de 1838**. Estatutos para o Colégio Pedro Segundo. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/regula/1824-1899/regulamento-8-31-janeiro-1838-561957-publicacaooriginal-85725-pe.html>. Acesso em: 05 de abril de 2022.



BRASIL, **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

BRASIL. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932**. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf). Acesso em: 01 de jul. de 2022.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 01 de jul. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2022.

BRASIL. (1971). **Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE**. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. In: Documenta nº 133, Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.8-1971fixa\\_o\\_nucleo\\_comum.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.8-1971fixa_o_nucleo_comum.pdf). Acesso em: 01 de jul. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 de jun. de 2022.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 de jul. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: Volume 1-introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 10 de jul. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: Volume 5-História e Geografia. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 10 de jul. de 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dar outras providências. D.O.U., Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 13 de jul. de 2022.

BRASIL, **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.645, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. D.O.U., Brasília, 10 março 2008. Disponível em: [L11645 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 13 de jul. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [A Base \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 15 de jul. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [A Base \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 15 de jul. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [A Base \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 15 de jul. de 2022.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *In: Educação e realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 29, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25418>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. *In: Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v.9 n.3, p. 409-416, Set/dez 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SmBLvMwcKwDZthfBJPNXBcM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 de março de 2022.

FILOLOGIA. **Wikipédia**, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Filologia>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder*. 8. ed. [S.I.]: Graal/Le livros, 2014. p. 159-169. E-book. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-microfisica-do-poder-michel-foucault-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 20 de março de 2022.

GAVIOLLI, Íria Bonfim. A análise arqueológica como método para uma agenda de pesquisa em educação matemática e inclusão. *In: Ebrapem – UNICSUL*, São Paulo, XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática Tema: Pesquisa em Educação Matemática: Perspectivas Curriculares, Ética e Compromisso Social, out. 2019. Disponível em: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/EBRAPEM/EBRAPEM2019/paper/viewFile/236/751>. Acesso em: 20 de março de 2022.

GONÇALVES, Sérgio Campos. A escrita da história do Brasil: O pensamento civilizador no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *In: Fernando Nicolazzi, Helena Mollo & Valdei Araujo (org.). Caderno de resumos & Anais do 4º. Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado*. Ouro Preto: EdUFOP, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Sergio-Campos-Goncalves/publication/216882040>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

GRUPO MODERNIDAD/COLONIALIDAD. **Wikipédia**, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo\\_modernidad/colonialidad](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_modernidad/colonialidad). Acesso em: 20 de maio de 2022.

MANIERI, Dagmar. **Teoria da História**: a gênese dos conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENEZES, Pedro. O que é metafísica? **Significados**, c2011. Disponível em: <https://www.significados.com.br/metafisica/>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo. v. 13, n. 25/26, p.143-162, 1993. Disponível em: [https://ia803405.us.archive.org/28/items/revista\\_v13\\_elza-nadai/revista\\_v13\\_elza-nadai\\_text.pdf](https://ia803405.us.archive.org/28/items/revista_v13_elza-nadai/revista_v13_elza-nadai_text.pdf). Acesso em: 10 de março de 2022.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão. p. 95-124. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ssenv00>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

NASCIMENTO, Emerson Oliveira do. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: Da Naturalização da Guerra à Violência Sistêmica. In: **Intellèctus**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 1, p. 54-73, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/58456>. Acesso em: 01 de jul. de 2022.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Segunda dissertação – “Culpa”, “má consciência” e coisas afins. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. In: **Genealogia da moral: uma polêmica**. 14ª reimpressão. Tradução de: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 43-78.

PORFÍRIO, Francisco. Escolástica, **Brasil Escola**, c2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/escolastica.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 107-130, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidad\\_e\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidad_e_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2022.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado. Antigo Regime, **Sua Pesquisa**, 2020. Disponível em: [https://www.suapesquisa.com/pesquisa/antigo\\_regime.htm](https://www.suapesquisa.com/pesquisa/antigo_regime.htm). Acesso em: 25 de fev. de 2022.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. Série fundamentos. São Paulo: ática/ Relíquia, 1996. E-book. Disponível em: [https://www.academia.edu/40448605/A\\_Hist%C3%B3ria\\_entre\\_a\\_Filosofia\\_e\\_a\\_Ci%C3%Aancia\\_Jos%C3%A9\\_Carlos\\_Reis\\_PDF](https://www.academia.edu/40448605/A_Hist%C3%B3ria_entre_a_Filosofia_e_a_Ci%C3%Aancia_Jos%C3%A9_Carlos_Reis_PDF). Acesso em: 10 de fev. de 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores associados, 2011.

RIBEIRO, Carlos Eduardo. Nietzsche: a genealogia, a história: Foucault: a genealogia, os corpos. *In: Cadernos Nietzsche*, Guarulhos/Porto Seguro, v. 38, n. 2, p. 125-160, maio/agosto, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/FcXxgD47TV8KT6cf4VmX3BJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de fev. de 2022.

RUBIRA, Luís. Uma introdução à transvaloração de todos os valores na obra de Nietzsche. *Tempo da Ciência*, Cascavel, v. 12, n. 24, p. 113-122, 2005. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/449/>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

SCHMIDT, M<sup>a</sup> Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *In: Revista de História da Educação – RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627346005.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2022.

SIGNIFICADO DE HERMENÊUTICA. *Significados*, 2011. Disponível em: <https://www.significados.com.br/hermeneutica/>. Acesso em: 01 de março de 2022.

SILVA, Daniel Neves. Iluminismo. *Mundo Educação*, c2022. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/iluminismo.htm>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

SOUZA, Rainer. Tenentismo. *Brasil Escola*, c2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/tenentismo.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

USER, Super. A Real Mesa Censória. *Arquivo nacional*, 2021. Disponível em: [http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3294:a-real-mesa-censoria&catid=187&Itemid=215](http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3294:a-real-mesa-censoria&catid=187&Itemid=215). Acesso em: 04 de março de 2022.