DOI: 10.5935/0103-4014.20180035

Reflexões sobre o ensino de História

Circe Fernandes Bittencourt [1]

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de "grandes homens" para uma "nova" disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, *História Universal* ou *História da Civilização*, *História do Brasil* ou *História Pátria*..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais.

As recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes,[1] e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres. As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicas e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais (Monteiro, 2014; Bittencourt, 2018).

Historiadores de diversos países também têm analisado as mudanças ocorridas no ensino de História, como o historiador francês François Furet que considerou fundamental sua presença nos currículos ocidentais a partir do século XIX por ser a disciplina que fornecia o "sentido do progresso da humanidade" e a ela também atribuiu uma importância pedagógica por ser a "árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras" (Furet, 1986, p.135). Para o historiador canadense Christian Laville o ensino de História, no período pós-Segunda Guerra Mundial, com uma vitória da democracia na maioria dos países ocidentais, transformou-se em uma disciplina alinhada à função primordial de uma formação para a cidadania participativa e, nessa perspectiva, deveria "desenvolver (nos alunos) as capacidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática" (Laville, 1999, p.152). E Laville também constatou que essa tendência, quanto aos objetivos do ensino de História, se estendeu por quase todos os demais países europeus, americanos e asiáticos no decorrer das décadas finais do século XX.

Uma História escolar concebida como "pedagogia do cidadão" mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de

CC BY-NC

formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar "o cidadão do mundo capitalista global" sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital (Crary, 2014).

Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. E tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo.

A partir das problemáticas elencadas, esta reflexão fundamenta-se em uma concepção de educação escolar como um campo de tensão constante entre *poder* e *empoderamento,* conforme explicita David Hamilton[2] e, nessa condição, situa a constituição da História escolar articulada a tendências curriculares no confronto entre *humanidades clássicas, humanidades modernas e humanidades científicas* (Chervel; Compère, 1999) e o contraditório referencial *tecnológico instrucional* da "sociedade do conhecimento" (Hamilton, 2002).

Ensino de história nas Humanidades clássicas

Estudos sobre a história da educação europeia destacam que, a partir do século XVI, as *Humanidades* foram entendidas por intelectuais e educadores como uma formação originária dos antigos romanos e gregos que visava "oferecer uma preparacão do indivíduo para ser homem em toda a plenitude do seu sentido" (Chervel; Compère, 1999, p.150). A essa concepcão inicial, os educadores cristãos introduziram um outro conceito às Humanidades situando-a como base para uma formação centrada nos estudos das Escrituras cristãs, dando outro sentido às concepções de ser homem em "sua plenitude". No decorrer dos séculos XVIII e XIX, novos estudos dos textos "antigos" foram sendo incorporados e deu origem ao currículo das *Humanidades clássicas* que integraram, no processo de modernização da educação secundária, novas concepções do mundo e de homem por intermédio dos estudos científicos e que têm sido denominadas *Humanidades modernas* ou *Humanidades científicas* (Chervel; Compère, 1999).

Sob tais currículos o ensino de História ocupou determinados espaços e articulou-se aos dois tipos de formação humanística: uma que integra o indivíduo a uma elite, a uma cultura destinada aos filhos dos grupos dirigentes ou de classes mais ricas, e outra fundada sobre a natureza ou sobre as "coisas do universo" que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude.

A historiografia sobre o ensino de História tem apresentado sua origem como disciplina escolar ao compor o *currículo das Humanidades clássicas* do século XIX (Bruter, 1997; Gasparello, 2004; Bittencourt, 1993). No entanto, sem discordar quanto à constituição da disciplina História entre final do século XIX e início do XX, é possível constatar que conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das *Humanidades clássicas* em escolas dos jesuítas dos séculos XVI ao XVIII, mas sob diferentes objetivos e formas. Annie Bruter (1997) mostra as especificidades do uso de textos "clássicos" dos antigos autores, de Cícero ou Quintiliano, cujo objetivo era determinar uma formação moral religiosa, assim como tais autores serviam como modelo para a aprendizagem das linguas antigas e, sobretudo, formar um "bom orador" capaz de fazer uma preleção "erudita" em esferas políticas ou em sermão nas igrejas. Nessa perspectiva, os autores pagãos foram "cristianizados" e integrados aos métodos de leitura e seleção de excertos publicados em livros especialmente organizados para os alunos. Os mestres eram sempre clérigos e por essa condição social, "as Humanidades clássicas sempre provocaram contradições de toda ordem entre os dogmas, a moral, os usos e os modelos do cristianismo e do paganismo" (Chervel; Compère, 1999, p.153).

Nos colégios dos jesuítas instalados na colonia americana dos portugueses houve, igualmente, a difusão de uma história por intermédio de antigos textos "clássicos" e de maneira semelhante ao que ocorria em escolas europeias. João Hansen (2007) destaca que a utilização de autores da Antiguidade pelos jesuítas nas regiões colonizadas da América serviu, mais fortemente do que na Europa, como meio de seleção social das elites do que efetivamente como fundamento para o estudo de uma cultura letrada. Nesse sentido, as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregarem sermões para "colonos iletrados" e os excertos dos autores antigos eram cuidadosamente selecionados para atender a essa finalidade. De acordo com José Maria Paiva (2007), muitos dos textos de autores "clássicos" usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os "humanos" de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa "escravização de índios". Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convivio em sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização.

A partir da segunda metade do século XVIII, sob as *Humanidades clássicas* reformuladas em seus princípios, pode-se identificar mudanças ocorridas pelas reformas pombalinas nas quais foram introduzidos estudos que se utilizavam de textos históricos, mas com outra função pedagógica. As mudanças educacionais decorrentes das reformas do marquês de Pombal de 1759, após a expulsão dos jesuítas de todo o reino português, foram consideradas como um

marco na história da educação, segundo Andrade (1978) e Boto (2017). Esses autores destacam a introdução do ensino escolar em língua materna, ao lado de uma mudança significativa quanto ao corpo de mestres que se põem a serviço fundamentalmente do Estado e não mais da Igreja. A partir dessas medidas políticas válidas para todo o reino português e suas colônias, tiveram início mudanças sob novos paradigmas educacionais, notadamente para o ensino da Língua Portuguesa e, de forma incipiente, para a constituição de um ensino autônomo de História.

No final do século XVIII, no Seminário de Olinda, colégio pernambucano considerado pela historiografia como um dos raros locais da colônia portuguesa em que se buscou organizar currículos modernos sob inspiração de John Locke (1632-1704) e Luis Antonio Verney (1713-1792), foi possível identificar uma introdução aos *estudos de história* nos documentos curriculares pelos quais deveriam ser ensinados "os principios gerais, em que se funda toda a História" e as "principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum" (Alves, 1993, p.127). As justificativas para a introdução da Cronologia no currículo do Colégio estavam articuladas ao ensino da Língua Pátria e essas se constituíam como um "pórtico de qualquer saber", um fundamento metodológico para se compreender as questões controversas e para "evitar a discussão impertinente" e, dessa forma, as "notícias históricas" deveriam se reduzir a "uma cronologia dos fatos, em estilo frio, de molde a fugir dos anacronismos ou confusão dos tempos e evidenciar o rumo certo dos acontecimentos" (Andrade, 1980, p.47). Criou-se, a partir de então, um modelo para uma forma da escrita da história, concebida como "narrativa cronológica", e essa foi fundamental para sistematizar a história das novas nações modernas. E essa concepção serviu para a constituição do ensino da história escolar conforme se constata pelos primeiros livros de História do Brasil do início do século XIX, tais como o *Compendio de Geografia e história seguido de um breve epítome sobre os globos e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de SM. I. D. Pedro II* (Freese, 1842).

Em vários países europeus, o ensino da língua nacional nas escolas foi fortalecido pelo estudo de obras literárias e evidenciou-se que os reinos europeus podiam realizar sua educação escrita lendo "seus próprios clássicos" em detrimento dos clássicos latinos (Garin, 1968, p.239). A polêmica sobre o lugar do ensino do Latim e das linguas nacionais, no século XVIII, recolocava o debate sobre o sentido do humanismo para uma sociedade que vivenciava novos desafios econômicos e sociais. Autores e suas obras foram revistos como prioridade para o ensino e selecionados novos excertos de autores antigos sob temáticas que valorizavam uma "moral" laica e pelo conteúdo histórico sob a perspectiva de que

> [...] *l'étude du monde antique pouvait encore constituer le plus heureux prélude à la pleine conscience historique du processus de la civilization européenne,*

même si le problème devenait désormais plus riche et plus complexe, du moment qu'entre la 'commune patrie' gréco-romaine et l 'époque présente s'interposait l'histoire nationale des peuples. (Garin,1968, p.239)

Uma *história da moderna civilização* e uma *história nacional* foram, nesse contexto, esboçadas e referenciadas sob as origens laicas dos "antigos greco--romanos" e introduzidas lentamente em currículos entre final do século XVIII e no decorrer do século XIX em países europeus convulsionados pelas revoluções burguesas e nas antigas colônias americanas em processo de constituição de Estados nacionais.

História entre Humanidades clássicas e Humanidades modernas

O ensino de História, nas primeiras décadas do século XIX, foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência. A definição da política do Estado, incluindo a educacional, era determinada por uma verdadeira oligarquia constituída por "fazendeiros em sua maioria, altos funcionários ou comerciantes respeitáveis [...] ligados entre si por laços de família, brasileiros, filhos de portugueses uns, nascidos em Portugal outros, a maioria tendo realizado seus estudos na metrópole, no Colégio dos Nobres ou em Coimbra" (Viotti da Costa, 1968, p.117). Entre integrantes dessa elite política estavam também religiosos seculares, notadamente os que atuaram de forma ativa nas decisões parlamentares com apresentação de projetos originários de suas trajetórias educacionais.

Um primeiro projeto em que o ensino de História foi apresentado como conhecimento específico e desvinculado do "tronco das letras humanísticas" foi proposto pelo deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada,[3] então membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823 (Bontempi Jr.; Boto, 2014). A proposta tinha como princípio fundamental a constituição de um sistema de educação de caráter público e desvinculado da interferência da Igreja conforme havia proposto Condorcet na Assembleia Nacional da França de 1793, em meio à Revolução Francesa.[4] A proposta de Martim Francisco tinha como princípio a organização de dois graus de ensino. Um Primeiro Grau elementar, com três anos de duração para alunos entre 8 e 10 anos, e um Segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos, organizado por "disciplinas", e dentre elas a História e a Geografia. Pelo ensino de História, o aluno deveria "seguir a ordem dos tempos, e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos" e, por esta atividade, constituiria o hábito de "abarcar suas relações e a criar para si uma filosofia da história" (Andrada, 1945, p.104). Propunha uma renovação metodológica, na qual a História não seria um mero estudo de fatos isolados "que, espalhados nas diferentes páginas de um livro, instantaneamente se riscam da memória", mas seu

conhecimento seria fixado na memória e conservado o que aprendeu mediante a possibilidade de construção de "quadros em seu pensamento" (ibidem, p.104-5). A constituição da História sob forma de uma disciplina autônoma incluía, portanto, uma fundamentação sustentada nas relações entre *conteúdo* e *método de ensino e aprendizagem*.

Martim Francisco incorporava também as ideias de Condorcet para a efetivação do projeto, ao sugerir a confecção de livros que deveriam ser de duas naturezas distintas: os *compêndios* para alunos e os *livros dos mestres* ou dos professores que conteriam "anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores responder às questões das crianças, às definições das palavras difíceis" (Trenard, 1986, p.6). A produção dos livros didáticos era, portanto, um material essencial para a efetivação do novo ensino e eles deveriam "ser feitos ou pelos mestres encarregados deste trabalho em benefício de sua pátria, voluntariamente ou por ordem superior" (Andrada, 1945, p.104).

Essa proposta foi rejeitada pela Assembleia Constituinte de 1823 não apenas por uma questão de discórdia em relação aos pressupostos educativos democráticos de Condorcet e incorporados por Martim Francisco, mas por refletir as dificuldades dos deputados em debater, com fundamentos, a organização de um sistema educacional amplo e abrangente com uma articulação entre os três graus de ensino elementar, secundário e superior, que, dentre outros problemas estratégicos, o que demandaria investimentos públicos consideráveis. A proposta de Condorcet, como destaca Boto (2017, teve também pouca repercussão no Parlamento francês de 1792 pelo seu espírito inovador, pelo caráter democrático de inclusão de todos os jovens e crianças, assim como das mulheres em escolas organizadas sob uma concepção de educação humanística igualitária, e apenas ao final do século XIX serviu como referência para as reformas educacionais de Jules Ferry, na III República francesa.

Em 1826, outro projeto educacional retomou o problema da organização do ensino "secundário" no país com base em pressupostos liberais conservadores em relação tanto à sua forma quanto ao conteúdo educativo e instrucional. A proposta apresentada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, um liberal religioso vinculado à maçonaria, era bastante pormenorizada, e pelo "ensino médio" as aulas seriam organizadas sob "disciplinas escolares" autônomas e implementadas por educadores especialistas. Assim caberia ao professor de História fornecer aos alunos

> [...] uma história civil e cronológica, depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos [...], daria os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de *história cronológica* tenha menos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos. (Brasil, 1826, p.152, grifo meu)

Essa proposta defendida por um deputado religioso que incorporava um ensino de História profana, embora tenha sido inicialmente rejeitada, acabou por ser vitoriosa conforme se constata pelos programas do curso secundário do Colégio Pedro II, criado em 1837.[5]

A História organizada como disciplina histórica a ser oferecida em cursos seriados, em estabelecimentos públicos ou privados, no entanto, não foi, assim como outras disciplinas, efetivada facilmente ao longo do período imperial. Segundo Mariotto Haidar (2008, p.45) essa dificuldade foi resultante da "função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, [que] os reduziu de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades".

Com a instalação do curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo e em Olinda, Pernambuco (depois transferido para Recife), a partir de 1828, houve também a criação do *curso de preparatório* anexo às academias com o objetivo de preparar alunos para o ingresso nos cursos acadêmicos, e esse curso se constituiu também sob o controle da administração pública. A partir de 1831, História e Geografia foram incluídas nesses exames e integraram, portanto, o curso preparatório das academias, e a partir de 1855 tornaram-se matérias obrigatórias para a matrícula nos cursos de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Dessa forma, a História se constituiu primeiramente em um conhecimento "obrigatório" pelos *exames de admissão* aos cursos superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais.

O conhecimento histórico dos cursos *preparatórios* foi constituído e sistematizado juntamente com o geográfico e caracterizou-se por uma atuação efetiva dos professores na organização da disciplina. O primeiro professor contratado para as aulas de História e Geografia no curso preparatório em São Paulo, Julio Frank, era estrangeiro, natural da Saxônia, e destacou-se por "seus profundos conhecimentos em geometria, história antiga e moderna, condição que justificou seu ingresso na Academia" (Gomes, 2016, p.76). A importância de Julio Frank na organização e sistematizacão do conhecimento histórico sob o formato de uma *disciplina* se deveu à publicação, em 1839, do *Resumo da História Universal*, que serviu de base para o ensino de História em São Paulo por décadas. Esse primeiro livro de História editado no Brasil, um resumo de obras de autores germânicos inspirados em Kant,[6] fundamenta-se em um conceito de história cuja importância pedagógica residia em mostrar a evolução do gênero pelo estudo do progresso das civilizações, e assim seria possível desenvolver no aluno um pensamento racional e evolucionista "em marcha para o progresso" (Gomes, 2016, p.77).

O ensino de História organizado nos colégios secundários, sob regime seriado (variaveis entre 6 e 7 anos de estudos), pelos cursos preparatórios das academias e pelas escolas normais criadas para a formação de professores das escolas

primárias, representou uma renovação das *Humanidades clássicas* e atingiu os propósitos centrais dos cursos secundários: contribuir para a distinção cultural das classes dominantes, composta por uma aristocracia agrária escravocrata e por comerciantes submetidos à cultura europeia, e para quem a Europa, como declamou Castro Alves na Academia de São Paulo em 1868, era "sempre a Europa, a gloriosa, a mulher deslumbrante e caprichosa, rainha e cortezã" ("Vozes d'Africa").[7]

A introdução da disciplina de História nos cursos preparatórios e no Colégio Pedro II, e posteriormente em liceus e escolas privadas das províncias, desempenhou "um papel iniciador no processo de autonomização das disciplinas" de forma semelhante ao que ocorreu na França e, ao desligar-se do tronco das letras, marcou "a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas" (cf. Chervel; Compère, 1999, p.168). A História se inseriu ardilosamente no âmbito das Humanidades juntamente com os estudos da literatura e das línguas vivas, e seus objetivos estavam comprometidos com uma formação moral por intermédio de um curso dogmático estabelecido por um programa oficial ao qual os professores se submetiam, mas por vezes se rebelavam, especialmente no confronto entre uma história sagrada e uma história profana (Pirola, 2013). Considerando a formação e origem dos professores, os conteúdos de uma História Universal ou da Civilização passaram a ser selecionados em função ou da História Sagrada ou de uma História Profana. E da mesma forma também se criava uma "cadeira" para a História do Brasil com reconhecidos professores oriundos do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e que disputavam o sentido de uma formação nacionalista na formação de "cidadãos aristocráticos".

No Colégio Pedro II, o ensino de História se constituiu pela criação das "cadeiras", situação de prestígio por ter um docente responsável especialmente designado para cada curso e "distribuído o ensino de História e Geografia no Colégio, lecionaria Calógeras a 1ª cadeira, Macedo a segunda, a História Pátria a cargo de Gonçalves Dias, escol de docente pois" (Doria, 1997, p.69). Os professores, ao adquirirem *status* como catedráticos, tornaram-se responsáveis pela criação e mudanças na programação junto à Congregação, e nesse sentido os Programas do Colégio fizeram parte de um percurso de confrontos e disputas (Gasparello, 2004).

No ensino de História os confrontos entre História Universal e História Sagrada centraram-se na constituição de um discurso laicizado sobre uma história construída inicialmente para explicar a origem dos homens conforme os textos da História Sagrada. Clérigos do Brasil e da França, principal referência para o ensino no Brasil, consideravam falso um estudo de História que começasse antes do nascimento de Cristo e argumentavam que "muito mais moderna é a História Eclesiástica assim como as histórias dos imperadores e reis cristãos por serem fatos comprovados pelos textos escritos" (Andrade, 1980, p.48).

Essa disputa pode ser identificada pela tradução do *Nouveau Manuel du baccalaureat es lettres* – histoires ancienne, du moyen age et des temps moder-

nes de Victor Duruy (1865),[8] adotado no Colégio Pedro II para as cadeiras de História Antiga à História Moderna distribuídas ao longo dos sete anos do curso (Haidar, 2008, p.120). O livro do historiador francês foi traduzido pelo padre Francisco Bernardino de Souza em 1865, mas não foi fiel ao livro original. Dentre suas modificações, o clérigo alterou os capítulos iniciais, "Monde connu des anciens", no qual Duruy apresenta as origens dos homens pelas diferentes formas de comunicação entre os diversos povos, e, no capítulo II, "Temps primitifs", em que o historiador utiliza as tradições bíblicas sobre as três raças humanas desde a origem dos "homens", mas explica que "a ciência também reconhecia três grandes divisões da espécie humana espalhadas pelo antigo continente" (Duruy, 1852, p.7). O tradutor brasileiro, ardilosamente, inverteu os capítulos iniciando pela origem dos homens pela tradição bíblica e atenuou os pareceres científicos quanto às origens das raças humanas.

A concepção de História Antiga laica ou religiosa marcou, então, o debate entre os professores religiosos e laicos sobre o ensino da origem do homem nos currículos de História e de Ciências. E foi pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, se constituiu a organização do ensino de História sob o conceito de História da Civilização. A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases "científicas" da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas "ginásios", que se ampliavam no decorrer do século XX, além de serem disseminados pela maior parte dos manuais escolares. A necessidade de situar a história como conhecimento científico e válida, portanto, como explicação do passado humano defendida pelos positivistas ou por historiadores da *escola metódica* determinou uma tradição no ensino de História que consiste, ainda na atualidade, em apresentar em um capítulo introdutório dos manuais escolares o significado do conhecimento histórico:

> A história tem por objeto narrar metodicamente os fatos notáveis sucedidos nas sociedades humanas civilizadas procurando deduzir metodicamente tanto quanto possível as relações que os ligam. (Benevides, 1912, p.4)

Ou

> História é a ciência que tem por fim tratar dos acontecimentos notáveis da vida da humanidade e estudar as leis que presidem o progresso e a decadência das sociedades humanas. (Berquó, 1887, p.1)

E em obra didática atual:

> Na primeira metade do século XIX, outro tipo de explicação para a origem da humanidade ganhou importância. Com base na observação e na análise de evidências materiais do passado, foi sendo elaborado de forma sistematizada um conjunto d argumentos lógico-racionais e verificáveis por meio de experimentos. Em outras palavras, a ciência passou a propor novas razões para o surgimento da humanidade, entrando em choque com as explicações religiosas, metafísicas, mágicas e mitológicas. (Napolitano, 2013, p.14)

A introdução da "civilização" e do "progresso" como conceitos fundamentais no ensino de História sofreu contestações por parte de professores e historiadores mas tais conceitos foram sendo incorporados e consagrados pela elite nacional renovada no período republicano pelos novos "donos do poder", idealizadores da política "café com leite". Os paradigmas do historiador francês Charles Seignobos,[9] explicitadas pelas suas obras didáticas traduzidas e adaptadas no Brasil, representavam a idealização desses setores que determinavam nosso futuro como país com "vocação" para a agricultura de exportação, inserido no comércio internacional com um papel definido no concerto das nações que buscavam "se aperfeiçoar" sob o modelo civilizatório do ocidente europeu. A modernização do Brasil estava ainda em fase inicial e difundia-se a ideologia do "país do futuro" de acordo com a noção do tempo histórico evolutivo e do progresso impossível de ser violado. E nessa perspectiva era fundamental que as novas gerações incorporassem o sentido da predestinação do povo europeu, da raça branca cristã, originária da Grécia e de Roma determinante dos rumos de todos os povos:

> Somos irresistivelmente levados a considerar como única e verdadeira a civilização europeia que é a nossa, e a esperar que ela absorva ou rechasse as suas rivais. [...]. O próprio continente africano não escapa a esta fecunda iniciação, nem tampouco o longínquo arquipélago oceânico, chamado pela Inglaterra, pela Holanda e pela Franca ao convívio da civilização europeia. (Benevides, 1912, p.21)

Nas escolas confessionais que se multiplicavam após a proclamação da República e que, de forma contraditória, haviam estabelecido a separação entre Estado e Igreja Católica houve uma conciliação com a laicidade da História da Civilização e em tais escolas se estabeleceu a nomeação da disciplina como *História Universal*. A conciliação se fazia pela valorização da atuação da Igreja Católica na constituição da civilização europeia, sobretudo na Idade Média, e que, para alguns poucos autores de livros didáticos, era apresentada como a *Idade das Trevas*. Na pesquisa de André Pirola (2013), ao apresentar o concurso para o Ginásio Espírito Santense, na cidade de Vitória, para professores de História Universal, ficou evidente a concepção de *humanidades* da cadeira de História Universal pelos pontos escolhidos pela Congregação: 6º) *A influência do catolicismo sobre a civilização* e o 10º) *Influência da grande guerra (conflagração europeia) no desenvolvimento espiritual da humanidade* (Piorla, 2013, p.176).

Dessa forma, professores católicos brasileiros justificavam as diversas formas de violência praticadas pelos europeus, inclusive com seus próprios conterrâneos, as conquistas ferozes sobre outros povos, as guerras de extermínio, dentre outras formas de violência pela necessidade do desenvolvimento da *civilização* sob uma "ética econômica" necessária à ascensão do capitalismo internacional.

As inovações e ampliação dos conteúdos e as novas divisões da História, incorporando a Idade Contemporânea, no entanto, não provocaram mudanças

metodológicas no ensino, apesar de debates entre educadores sobre métodos intuitivos, analógicos e ativos que, aparentemente, se limitaram aos cursos primários e Escolas Normais em toda a primeira metade do século XX. As propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o *método catequético* do *humanismo clássico* com as práticas do "aprender de cor" as *causas* e os *efeitos* dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários. A consolidação de um ensino de História da Civilização se fez pelas determinações da Reforma de Francisco Campos de 1931 que uniformizou o currículo em escala nacional. Embora houvesse indicações de mudanças metodológicas estas não se concretizaram, dentre outras razões, pelo crescente número de alunos que ingressaram no ginasial ao se tornar uma etapa obrigatória para alunos que desejassem cursar as Faculdades. (Bittencourt, 1990).

Os confrontos mais complexos do ensino de História, no entanto, têm sido marcados pela História do Brasil e o lugar a ser ocupado nos diferentes currículos constituídos a partir da Lei de 15 de outubro de 1827. Por essa primeira proposta de ensino, cabia aos que "ensinarão a ler [...] preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil" (Brasil, Art. 6º, 1827a). O ensino de História estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos.

A História Pátria para alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário, foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos "heróis" da pátria.

O ensino de História da Pátria ou História regional nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano, integrou os novos programas curriculares com o objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Diante de uma sociedade em processo de mudanças quanto às concepções de trabalho, o ensino de História do Brasil passou a ter como objetivo principal formar alunos sob os princípios limitados de cidadania e continuou a selecionar os "grandes homens" provenientes de uma elite predestinada da Nação. A História escolar, encarregada de "inventar tradições", de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus e americanos, aliou-se a outras disciplinas, Lingua Portuguesa, Geografia, Música, especialmente, para sedimentar não apenas nas salas de aula, mas também nas ruas e espaços públicos, por intermédio das "festas cívicas", dos desfiles em que se cultuavam heróis da "pátria" e heróis locais, os oligarcas "fundadores das cidades", os bandeiran-

tes "construtores do imenso território brasileiro". Muitos homens e algumas poucas mulheres (Bittencourt, 1990).

A História do Brasil nos cursos secundários foi constituída de forma mais complexa. No Colégio Pedro II e nos liceus provinciais, com vários professores sócios dos Institutos Históricos e Geográficos que se espalhavam pelo país com objetivos de "compor uma história nacional", foram sendo elaborados os currículos da História da nação como disciplina autônoma. No Colégio Pedro II, após algumas celeumas, a história nacional submeteu-se ao referencial de Varnhagen e sua excludente concepção de "povo" brasileiro e foi ensinada no decorrer do período monárquico, mas com a República, de forma inusitada, a disciplina responsável pela criação da nacionalidade, perdeu sua autonomia. E,

> [...] o então professor da cadeira, Capistrano de Abreu, se não era ainda o historiador consagrado dos Capítulos de História Colonial, já era um intelectual de prestígio, reconhecido no meio cultural do Rio de Janeiro, além de ser catedrático do Colégio Pedro II. Com energia, negou-se a lecionar a História do Brasil nas novas condições, como apêndice da História Universal. Foi, por isso, colocado em disponibilidade pelo governo, o que o afastou das aulas do secundário. (Gasparello, 2004, p.69)

A atitude de Capistrano de Abreu não era um ato de simples rebeldia, mas representava as disputas na consolidação de um modelo hegemônico para a História escolar que, em princípio, deveria se estender por todo o país. Uma disputa em que tem prevalecido uma concepção da história História do Brasil como simples apêndice da história de civilização europeia, com data de nascimento estabelecida no processo da expansão marítima dos portugueses. A maioria dos historiadores brasileiros incorporou passivamente as concepções históricas concebidas pelos europeus e essas se tornaram determinantes de um etnocentrismo que justificava a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações, conforme analisa Jack Goody (2008) em o *O roubo da história*. E esse etnocentrismo europeu assumiu um aspecto mais agressivo no contexto da dominação de uma "'outra raça' que passa a ser automaticamente 'raça inferior' e na Europa um ensino sofisticado [...] criou justificativas para explicar por que as coisas eram assim" (Goody, 2008, p.16).

A permanência do lugar da História do Brasil como anexo inferiorizado por uma História da Civilização foi constante e as tentativas de oposição foram vencidas, como o projeto de Manoel Bomfim (1868-1932)[10] sobre a inclusão de História da América no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro. Para implementar estudos sobre as sociedades americanas, Manoel Bomfim usou como estratégia uma abordagem sob outra concepção da história da civilização que serviria como meio de confrontar o domínio de uma cultura sobre as demais, opondo "civilizados e selvagens" e, consequentemente, serviria de instrumento para enfrentar o racismo difundido pelas teorias da superioridade da raça branca ariana sobre mestiços e negros e índios, ou seja do "povo brasileiro". Para implementar o novo currículo, Manoel Bomfim promoveu um concurso público

para a composição de um manual sobre História da América, cujo vencedor foi o *Compêndio de História da América,* de Rocha Pombo.[11] A obra, escrita de acordo com o plano indicado por Bomfim, foi bastante inovadora em sua versão sobre a colonização europeia:

> [...] E eis aí a massa de gente que tinha de eliminar as populações indígenas do Novo Mundo. Por toda parte andava esta gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis, contra as quais tinha o europeu os mesmos privilégios que tem o homem sobre toda a animalidade. E, portanto, em todas as colônias, foi se cuidando de tirar o maior proveito possível da pobre besta. (Rocha Pombo, 1900, p.86)

A História da América apresentada como "uma nova civilização", fruto de um amálgama cultural não se consolidou nos currículos, embora o *Compêndio de História da América* tenha circulado até os anos de 1920 em algumas escolas normais do país.

O retorno da História do Brasil como disciplina autônoma ocorreu pela Reforma Capanema de 1942, com uma renovação curricular fundamentada nas *Humanidades modernas*, sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, cujo conteúdo foi distribuído em várias séries, mas, manteve o referencial da civilização europeia. As disciplinas de História da Civilização – História Antiga, Idade Média e de uma História Moderna e Contemporânea continuaram a difundir, principalmente, as histórias das "guerras civilizadas" do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas.

O ensino de História sob um Humanismo científico?

Os debates sobre o ensino de História realizados por historiadores ao findar a Segunda Guerra Mundial questionavam o sentido ou mesmo o significado da civilização europeia. Constatavam que nações civilizadas da Europa, com desenvolvimento econômico e tecnológico avançados, com crianças e jovens escolarizados e com boa saúde, haviam sido responsáveis pela criação de uma das mais perversas formas de extermínio da história da humanidade que resultou na morte de milhões de pessoas. No contexto de redefinições políticas e ideológicas, sob patrocínio de entidades internacionais, como a Unesco, foi proposta a difusão de um ensino de "História para a paz" e iniciaram-se debates sobre os fundamentos que serviriam como alicerce para uma renovação curricular em escala internacional.

Alguns princípios dos currículos das Humanidades foram retomados e, na França em particular, passou a ser valorizada uma educação sob fundamentos das *Humanidades científicas.* A organização dos novos currículos teve como objetivo a consolidação das disciplinas escolares constituidas por uma combinação articulada por "objetivos, conteúdos, métodos e avaliação" (Chervel, 1990,

p.207). Para cada disciplina, sobretudo as que tinham como base as ciências de referência, constituiu-se um *corpus* de conhecimento específico, organizado por temáticas relevantes para diferentes grupos de alunos, de idades diferentes, mas que visavam atender objetivos educacionais gerais e particulares da área científica e organizados sob métodos constituídos para desenvolver uma formação intelectual e uma aprendizagem capaz de ser difundida em todos os níveis de ensino. O ensino de História tornou-se fundamental para se repensar a cultura humanística sob uma nova concepção de formação científica na qual o conhecimento histórico se inseria "em uma perspectiva não resumida ao passado que paralisa mas como expressão de um futuro que libera" (Garin, 1968, p.251).

No Brasil, com a criação de cursos de história em centros universitários, a partir dos anos 1950, intensificou-se a preocupação com a formação de professores que proporcionasse uma convivência com pesquisas desenvolvidas pelas Faculdades de Filosofia e de Ciências Humanas e que deveriam apoiar a revisão de conteúdos para o ensino das diferentes disciplinas escolares. Para professores de História das universidades, seria fundamental a revisão, sobretudo, do ensino da História do Brasil que deveria incorporar as novas pesquisas que então se multiplicavam.[12]

Mas além da revisão dos conteúdos. também tiveram início propostas de novos métodos de ensino a serem introduzidos em escolas públicas secundárias que se multiplicavam e se transformavam com a presença de novos grupos sociais. Havia preocupação em construir projetos que articulassem, portanto uma expansão quantitativa aliada a uma de caráter qualitativo para tornar possível deslocar *métodos instrucionais* para *métodos de aprendizagem* e foram criadas escolas experimentais nas quais era fundamental sedimentar uma educação que superasse os limites do "mundo da instrução" e se voltasse para o "mundo do estudo". Nesse sentido, as propostas de reformulação dos métodos de ensino preocupavam-se em superar o *método catequético* para possibilitar uma formação intelectual pela qual a investigação seria parte integrante do conhecimento escolar (Hamilton, 2001). Para o ensino de História significava "deixar de lado" os questionários e as dissertações que repetiam, de forma mais fiel possível, os textos dos livros didáticos, e estimular os alunos com narrativas sob o pressuposto de "centros de interesse".

Nas escolas secundárias, no entanto, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, havia o problema de redefinir os objetivos da disciplina. A História mantinha-se como um ensino propedêutico com conteúdos selecionados para atender os exames vestibulares e que limitavam mudanças de conteúdos e métodos. Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da "democracia racial brasileira": a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira... A proposta para o ensino de História era, então, a de contribuir para resolver a equação Estado-

-povo-nação sob uma história que deveria manter os pressupostos da civilização europeia e esse projeto servia como confronto às várias experiências de renovação das escolas experimentais.[13]

A renovação do ensino de História, em especial a do Brasil, com início nos anos 1960, teve que esperar a década de 1980 para ser efetivada, uma vez que a História foi uma disciplina especialmente visada pelo regime militar ditatorial. A polêmica em torno da *História Nova do Brasil*, uma coleção didática produzida por historiadores do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (Iseb), com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, lançada no início de 1964, foi um episódio exemplar do nível de repressão que o regime político exerceu sobre a Educação, em particular, sobre a renovação do ensino de História. A História Nova do Brasil, sob a coordenação de Nelson Werneck Sodré, então chefe do Departamento de História do Iseb, foi uma obra coletiva de professores recém-formados do Centro de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e

> [...] Sua origem – assim como a de todas as demais que compõem esta coleção – prende-se à tentativa já impostergável de reformular, na essência e nos métodos, o estudo e o ensino de nossa história.
>
> Nos últimos tempos, não foram poucos, os que tomaram consciência de que a história do Brasil, tradicionalmente concebida e comunicada, em especial na literatura didática, longe de revelar as verdadeiras bases do processo de formação do nosso país, vem servindo, pelo contrário, como instrumento de freios e desvios, obstáculo para seu próprio desdobramento.
>
> Dentro de tal perspectiva reformuladora é que surgiu a coleção história nova. [...] Resta esperar de professores e estudantes, que de uma nova reflexão sobre os dados componentes de nossa história se passe imediatamente aquela ação capaz de dar ao povo brasileiro o Brasil pelo qual ele realmente anseia. (Rufino et al. 1965, Apresentação)

O resultado da publicação pelo Ministério da Educação em março de 1964 foi uma repressão violenta depois de 1º de abril pelo "novo governo", que invadiu o Iseb, abriu Inquério Policial Militar (IPM) pelo qual situava o convênio como exemplo de corrupção e de subversão, apreendeu livros por todo o país e prendeu e submeteu seus autores a torturas. Para Nelson Werneck Sodré, a investida sobre a História Nova do Brasil tinha como alvo o Miinistério da Educação e Cultura e estava

> [...] dentro daqueles planos meticulosamente montados e desenvolvidos, colhida como pretexto. Só o jornal O Estado de S.Paulo dedicou à coleção de monografias cinco virulentos editoriais. Claro que, nesses editoriais, não se analisava o texto delas, mas se utilizava a conhecida e rotineira técnica nazista de repetir tantas vezes a mentira que ela acabe passando por verdade. (Sodré et al., 1993, p.75).

Na sequência das políticas públicas do regime ditatorial, a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, e como consequência criaram-se novos cursos de Licenciatura Curta que, dentre outras características, limitavam

a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas. Em decorrência dos problemas educacionais que se multiplicaram sob o regime militar, o retorno da História como disciplina foi um desafio que professores das redes de ensino e das universidades enfrentam ainda na atualidade.

A partir de 1980 foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, mas sob novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário. Era urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho.

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática.

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais foram introduzidas a História da Africa e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático:

> [...] no ensino de História, o mito de Clio, a musa da história que tem numa das mãos o estilete da escrita e na outra a trombeta da fama, parece expressar em uma de suas formas mais desafiadoras. Mas esta construção da cultura clássica, fiel à tradição da Antiguidade greco-latina, que tem orientado nosso olhar investigativo, não é a única forma de reprewentação do nosso oficio. Os gritos em muitas sociedades africanas, por exemplo, são também referências no que diz respeito à narração de histórias, como guardiões da memória; assim como pajés ou xamãs também são referências nesse aspecto em muitas sociedades indígenas aqui no Brasil. (Pereira; Monteiro, 2013, p.8)

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada.

A constituição dessa nova proposta de História, assim como de outras disciplinas, no entanto, tem se realizado sob novos embates e confrontos com

a nova política estabelecida após 2016, mas já visíveis em currículos de estados e municípios na primeira década do século XXI. Alguns dos atuais currículos de História, como em *São Paulo faz Escola – uma proposta curricular para o Estado* implememtada em 2008, indicam um retorno a determinados conceitos e explicitam de forma mais evidente que o objetivo da história é o estudo do tempo do capitalismo (*Proposta curricular do estado de São Paulo:* História). A história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada *x* sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e a Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes.

A construção de "uma base nacional comum curricular" (BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos...

A opção da política educacional brasileira tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores no atual modelo pedagógico em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas. A BNCC aponta para uma "modernização" dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser 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.

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com

total diluição das diferenças. E sob essa concepção de "todos iguais" torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma *aprendizagem eletrônica* que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao *status* do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos *métodos instrucionais catequéticos* uma vez que se torna fundamental treinar, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha.

Ao finalizar algumas reflexões sobre a trajetória do ensino de História entre os séculos XVI aos dias atuais, cabe uma indagação: como situar o ensino de História em um *currículo tecnicista* em confronto com um currículo das *humanidades científicas* ou simplesmente humanista?

Notas

1 As pesquisas sobre história do ensino de História tem ampliado muito conforme balanços apresentados em eventos da área de ensino: Encontro Nacional do Ensino de História (ENPEH), Perspectivas do Ensino de História e GT de Ensino de História da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH Brasil e regionais).

2 O historiador David Hamilton (2002, p.196) considera a educação como "um processo de empoderamento, [...] uma resposta a um eterno desafio humano. Ela explora o potencial que os seres humanos têm de transcender os limites da evolução biológica e almeja garantir que a mudança social agregada seja mais rápida do que a evolução biológica da espécie humana".

3 Martim Francisco Ribeiro de Andrada havia apresentado esta proposta para ser implementada na capitania de São Paulo e foi publicada na *Memória sobre a Reforma dos Estudos na Capitania de São Paulo*, em 1816, após ter tido parecer desfavorável à sua execução.

4 A proposta *Instrução Pública e organização do ensino* de Condorcet apresentada em 1792 como presidente da Comissão de instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa, pelo seu caráter revolucionário quanto à criação da escola pública moderna sob uma concepção democrática, foi objeto de vários trabalhos na história da educação, sendo o mais recente *Instrução Pública e projeto civilizador*, de Carlota Boto (2017).

5 Esse Projeto de Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brazil, após ter sido debatido e reformulado, serviu de base para a primeira Lei de Ensino Primário de 15 de outubro de 1827.

6 Julius Frank estudou na Universidade de Gottingen, importante centro de difusão da obra de Kant e sob esta influência, tornou-se defensor de ideias liberais que o levaram a fundar em 1831, em São Paulo, uma sociedade filantrópica secreta, a Burschenschaft (ou Bucha) que defendia idéias republicanas e abolicionistas e dela participaram muitos estudantes da Academia paulista (Deaecto, 2011; Gomes, 2016).

7 O poema "Vozes d'África" foi escrito por Castro Alves em São Paulo no dia 11 de junho de 1868.

8 O historiador Victor Duruy (1811-1894), discípulo de Michelet e Edgar Guinet, foi ministro da Instrução Pública da França entre 1863 a 1868 e destacou-se pela defesa da laicização do ensino. Foi autor de obras didáticas de História adotadas nos liceus franceses e introduziu a nova divisão dos períodos históricos, acrescentando a História Contemporânea cujo marco inicial, por ele determinado, era o Congresso de Viena de 1815.

9 Charles Seignobos (1854-1942) foi adepto da escola metódica, com inspiração nos trabalhos do alemão Leopoldo Von Ranke (1795-1880), defendeu estudos históricos científicos empiristas e negava referências às filosofias positivistas. Sua obra didática, *Histoire de la civilisation au moyen- age et dans les temps modernes* (1886) foi usada em escolas brasileiras e posteriormente traduzida pela editora Francisco Alves.

10 Manoel Bomfim foi professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, director do Pedagogium e ocupou o cargo de Diretor de Instrução publica no Rio de Janeiro e destacou-se como importante intelectual, autor de várias obras de história (*América Latina* (1905), *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História*(1930) e foi autor de *Através do Brasil* (1910), em co-autoria com Olavo Bilac, um dos livros didáticos de maior circulação nas escolas primárias até os anos de 1960.

11 Trata-se da obra de Rocha Pombo (1900). *Compêndio de História da América*.

12 A *História Nova do Brasil*, elaborada em 1963 pela jovem "turma"de historiadores do ISEB", Pedro de Alcântara, Mauricio de Mello, Rubem Cesar, Pedro Celso Cavalcanti, Joel Rufino, sob a coordenação de Nelson Werneck Sodré, teve como objetivo a renovação dos estudos da história para as escolas brasileiras, e tornou-se um marco na história da repressão do regime militar. A obra didática introduziu, pela primeira vez, uma interpretação marxista da história brasileira e seus autores sofreram uma ofensiva "reacionária virulenta", que a tornou emblemática na história do livro didático brasileiro.

13 Muitas inovações realizadas nas décadas de 1950 e 1960 eram de escolas experimentais, vocacionais e e escolas de Aplicação criadas para os cursos de formação dos docentes junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das Universidades.

Referências

ALVES, G, *O pensamento burguês no Seminário de Olinda*. Ibitinga: Humanidades, 1993.

ANDRADA, M. F. Memória sobre a reforma de estudos da capitania de São Paulo. In: RIBEIRO, J. Q. A memória de Martim Francisco sobre a reforma de estudos da capitania de São Paulo. *Separata do Boletim LIII* da FFCL/USP. São Paulo, n.5, 1945.

ANDRADE, A. A. B. de. *A reforma Pombalina dos estudos Secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. *Verney e a projecção da sua obra*. Lisboa: Ministério da Cultura e da Ciência/ Instituto de Cultura Portuguesa, 1980.

BENEVIDES, J. E. C. de S. *Lições de história da civilizacão*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C., 1912.

BENJAMIN, W. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.

BERQUÓ, J. M. da G. *História Antiga do Oriente*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & C., 1887.

BITTENCOURT, C. M. F. *Patria, civilização e trebalho*. O ensino de História nas escolas Paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.193-221, ago. 1993.

_____. *Ensino de História, fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BONTEMPI JUNIOR, B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: a "Memória" de Martim Francisco (1816-1823). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.3, n.68, p.253-78, jul.-dez. 2014.

BOTO, C. *Instrução pública e projeto civilizador*. O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção de Leis do Império, 1827a. p.17, v.1.

_____. Decreto das Escolas de Primerias Letras do Império do Brasil. Sessão de 15 de outubro de 1827b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasilia, MEC/ SEF, 2017.

_____. Lei 11.645 de 2008. Altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

BRUTER, A. Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVIIe. siècle. *Histoire de l'Éducation*, Paris, n.74, p.59-88, mai 1997.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CHERVEL, A.; COMPERE, M.-M. As humanidades no ensino. *Educacão e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, p.149-70, jul./dez. 1999.

CONDORCET. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CRARY, J. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

DEAECTO, M. *O Império dos Livros*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2011.

DORIA, E. *Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Brasília: Inep, 1997.

DURUY, V. *Nouveau manuel du baccalauréat et lettres* – histoires anciennes, du moyen âge et des temps modernes, rédigé conformément aux programmes de 1852.

_____. *Compêndio de história universal*. Trad. Padre Francisco Bernardino de Souza. Rio de Janeiro: s. n., 1865.

FRANK, J. *Resumo de História Universal Impresso por Ordem do Governo para Uso da Aula d'Historia e Geografia da Academia de Sciencias Jurídicas e Sociais d'Esta Cidade de São Paulo (Vol.1 Contendo a Historia Antiga e a da Idade Media)*. São Paulo: Typografia de M. F. Costa Silveira, 1839.

FREESE, J. H. *Compendio de Geografia e história seguido de um breve epítome sobre os globos e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de SM. I. D. Pedro II.* Rio de Janeiro: Typ. De I.E. S. Cabral, 1842.

FURET, F. *A oficina da História*. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

GARIN, E. *L'éducation de l'homme moderne*. La pédagogie de la Renaissance (1400-1600). Paris: Fayard, 1968.

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades*: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GOMES, D. *Geografia no ensino secundário em São Paulo* (1834-1896). São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Sociedade, Política) – Faculdade de Educacão, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2016.

GOODY, J. *O roubo da história*. São Paulo: Contexto, 2008.

HAIDAR, M. de L. M. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. São Paulo: Edirora da Universidade de São Paulo, 2008.

HAMILTON, D. *A virada instrucional*. Da dialética à didática. Texto de trabalho. EHPS/PUCSP, 2001.

_____. O revivescimento da aprendizagem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, p.1-9, abr. 2002.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. et al. *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.19-41.

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

MACHADO, M. F. R. A. Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo. *Boletins da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Boletim LIII/História da Civilização Brasileira*. São Paulo, 1945.

MONTEIRO, A. M. et al. (Org.) *Pesquisa em Ensino de História*. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2014.

MOURA, C. L. de. *Epítome cronológico da história do Brasil para uso da mocidade brasileira*. Paris: P.Aillaud, Moulon & Cie., 1860

NAPOLITANO, M.; VILLAÇA, M. *História para o ensino médio*. São Paulo: Saraiva, 2913.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. et al. *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.43-59.

PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (Org.) *Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PIROLA, A. *Lutas, leis e livros*: professores de História na história do ensino no Espírito Santo. (1850-1950). São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em História da Educação, Política, Sociedade) – Faculdade de Educacão, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

ROCHA POMBO. *Compendio de História da América*. Rio de Janeiro. Laemert & C., 1900.

RUFINO, J. et al. *História nova do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1965.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do estado de São Paulo*: História. Coord. Maria Ines Fini. São Paulo: SEE, 2018.

SODRÉ, N W. et al. *História Nova do Brasil* (1963-1993). São Paulo: Loyola; Editora Giordano Ltda, 1993.

TRENARD, L. Une révolution... La naissance du Manuel scolaire. 1760-1800. *Les Cahiers Aubois*, Paris, n. spécial, p.61-90, 1986.

VIOTTI DA COSTA, E. V. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

RESUMO – O texto apresenta o percurso do ensino de História no Brasil a partir de sua inserção nos currículos das Humanidades propostas para uma educação escolar nos países católicos ocidentais. A trajetória da História como disciplina escolar é apresentada em meio aos confrontos sobre seus objetivos para a formação de uma elite política e econômica caracterizada por uma prática de exclusão dos diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino dos séculos XIX ao XXI. O ensino de História é apresentado pelas determinações das políticas educacionais e práticas dos professores no processo de criação de conteúdos e métodos nos currículos das Humanidades clássicas ao científico pelo qual constituíram conceitos de História da Civilização, História Sagrada, História do Brasil, História das Sociedades.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino de História, Humanidades clássicas, Humanidades científicas

ABSTRACT – These reflections present the trajectory of history teaching in Brazil from its insertion in the curricula of the Humanities proposed for a school education in the western Catholic countries. The trajectory of history as a school discipline is presented amidst the confrontations about its objectives for the education of a political and economic elite characterized by a practice of exclusion of different social groups from the education systems in the nineteenth to the twenty-first century. The teaching of history is presented by the determinations of the educational policies and the practices of the

teachers in the process of creating contents and methods in the curricula of the classical Humanities to the scientific by which they established the concepts of History of Civilization, Sacred History, History of Brazil, History of Societies.

KEYWORDS: Curricula, History teaching, Classical Humanities, Scientific Humanities.

Circe Fernandes Bittencourt é mestre e doutora em História Social pela USP, professora aposentada da Faculdade de Educação da USP, professora de Pós-graduação em Educação, História, Política, Sociedade da Pontificia Universidade Católica de São Paulo. @ – circe@usp.br

Recebido em 28.5.2018 e aceito em 26.6.2018.

[1] Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.