

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARCEL ALVES MARTINS

O EUROCENTRISMO NOS PROGRAMAS CURRICULARES DE HISTÓRIA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: 1942-2008

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARCEL ALVES MARTINS

O EUROCENTRISMO NOS PROGRAMAS CURRICULARES DE HISTÓRIA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: 1942-2008

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Prof^ª. Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt.

SÃO PAULO
2012

Banca Examinadora

“A FÉ E A RAZÃO constituem como que as duas asas pelas quais
o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade”

João Paulo II

AGRADECIMENTOS

Não é digno de pedir aquele não sabe agradecer:

Ao bom Deus pela presença constante – estas palavras não falam de Ti, mas sem Ti não teriam sido escritas.

Às “mulheres da minha vida”: Clau (esposa) e Mariana (filha). Obrigado por compreenderem as ausências, a falta de tempo, o mau humor e o cansaço, retribuindo tudo isso com paciência, carinho e com o imenso desejo de que acabasse logo...

Aos meus pais Osmar e Rosa: se orgulham por ter um filho “estudado”, mas foram eles que me ensinaram a maior das lições – ter caráter e procurar ser justo! Eles é que são mestres: na arte viver!

Aos meus (minhas) amigos (as), cuja presença é refrigério da alma: apoiam-nos em cada loucura!!

À Betinha, sem a qual nossa vida acadêmica seria uma bagunça, por sempre fazer além do que lhe cabe.

Um muito obrigado à Prof^ª. Circe Bittencourt pela orientação e pelas dicas durante esse caminho de pedras.

Aos professores Kazumi Munakata, que mesmo não sendo o orientador deu importantes contribuições, e Sylvia Bassetto pelas dicas na qualificação e por comporem à banca examinadora.

Aos professores Programa EHPS pela oportunidade concedida, pelo conhecimento partilhado e pelas experiências que me possibilitaram vivenciar.

Aos companheiros de estudos ao longo desses dois anos, pois caminhar junto é muito melhor!

Ao CNPq e à Capes pelo financiamento.

MARTINS, Marcel Alves. 2012. *O eurocentrismo nos programas curriculares de História: 1942-2008*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientação: Prof^a. Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt

RESUMO

O ensino de História no Brasil foi marcadamente influenciado por um paradigma eurocêntrico de História ao longo do século XIX até meados do século XX, nos moldes da História da Civilização francesa. Tal modelo, juntamente com seu repertório canônico e sua visão Ocidental do processo histórico, consolidou-se nos currículos escolares e nos materiais didáticos. As tentativas de rupturas com este paradigma, realizadas no processo de reformulação curricular dos anos 1980 e 1990, não foram suficientes para que esse modelo deixasse de estar presente no currículo paulista. As discussões em torno dos conteúdos de História na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 desconsideraram a produção sobre o ensino de História dos últimos trinta anos e apontam para um retrocesso no tocante à seleção e organização dos conteúdos, resgatando o modelo eurocêntrico no currículo escolar. Ao apresentar críticas a alguns dos elementos que compõem o eurocentrismo e analisar o percurso histórico (1942-2008) dos saberes escolarizados pelos currículos de História, a presente pesquisa tem por objeto identificar o movimento dos conteúdos de ensino nos currículos, suas permanências ou discontinuidades, verificando até que ponto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 representa um retrocesso na seleção de conteúdos de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Eurocentrismo, Currículo, Conteúdos Curriculares.

ABSTRACT

The teaching of History in Brazil was markedly influenced by a Eurocentric paradigm of history throughout the nineteenth century until the mid-twentieth century, along the lines of the History of French Civilization. This model, together with its canonical repertoire and its Western view of the historical process was consolidated in school curricula and teaching materials. Attempts to break with this paradigm, held in the process of curriculum reform in the 1980s and 1990s were not sufficient for this model were no longer present in the curriculum of São Paulo. The discussions around the contents of the 2008 History Curriculum Proposal for the State of São Paulo disregard the production on the teaching of History of the last thirty years and point to a setback regarding the selection and content organization, rescuing the Eurocentric model curriculum school. In presenting critics on some elements that make up the Eurocentrism and analyzing the historical background (1942-2008) of knowledge in school History curricula, this research is to identify the moving object of learning content in the curriculum, its continuities or discontinuities, checking the extent to which the 2008 Proposed Structure for the State of São Paulo represents a setback in the content selection of History.

Keywords: Teaching History, Eurocentrism, Curriculum, Curriculum Content

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Programa de História de 1942

QUADRO 2 – Programa de História de 1951

QUADRO 3 – Programa de Estudos Sociais do Estado de São Paulo de 1975

QUADRO 4 – Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo de 1992

RELAÇÃO DAS SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CFE – Conselho Federal de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
CAPÍTULO I	
O eurocentrismo em História: crítica a um modelo historiográfico	6
1. Mundo Ocidental e seu ideário como única chave de leitura da História	8
2. O universalismo da história europeia	23
3. Alternativas ao modelo ocidentalizante: novas possibilidades.....	31
CAPÍTULO II	
Os currículos e conteúdos de História: a consolidação de um modelo (1942 a 1975).....	37
1. O currículo prescrito e sua análise.....	38
2. Ensino de História no século XIX: a imposição da matriz francesa	42
3. 1942 e 1951: os currículos nacionais.....	45
3.1. A Reforma Capanema e o ensino de História do curso ginásial	45
3.2. Reforma Simões Filho e o ensino de História da América	50
4. Estudos Sociais e os conteúdos de História.....	60
CAPÍTULO III	
Flexibilização curricular, diversidade cultural e unificação dos conteúdos: as propostas curriculares de História de 1986 a 2008.	76
1. Tentativas de ruptura com o eurocentrismo: 1986 e 1992.....	76
2. Diversidade cultural no ensino de História: desdobramentos na legislação federal	94
3. A Proposta Curricular de 2008: unificação dos conteúdos.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
FONTES DOCUMENTAIS	127
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Diferentemente dos anos anteriores, o ano de 2008 para a rede de ensino do Estado de São Paulo, como apresentou Boim (2010), foi marcado por uma série de mudanças que alterou a rotina dos educadores que nela trabalhavam. Uma delas foi a apresentação de uma nova Proposta Curricular, que foi lançada para a rede de “forma rápida e pouco discutida” (BOIM, 2010, p. 16), rigidamente constituída e inflexível diante das múltiplas realidades que a rede estadual de ensino de São Paulo apresenta.

Esta Proposta Curricular foi apresentada como uma ação articulada que tinha por objetivo uma melhor organização do sistema educacional de São Paulo (Cf. SÃO PAULO, 2008, p. 5), rompendo com a “ineficiência” do modelo curricular anterior, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Na proposta paulista, o ensino da História foi justificado por ela ser considerado como uma das mais importantes expressões de humanidade (Cf. SÃO PAULO, 2008, p. 41). Afirmiação problemática quando se observa os conteúdos históricos nela existentes: é a expressão da formação da sociedade europeia e do seu domínio sobre os demais povos, desconsiderando-se a existência de outras formas de se pensar e construir a História, que vão além de conteúdos de ensino centrados na Europa.

Partindo de um ensino de História centrado exclusivamente na Europa, a organização dos conteúdos da Proposta Curricular de 2008 ignora ao menos trinta anos de debate sobre o ensino de História, que ocorre sistematicamente desde as discussões para a reelaboração do currículo paulista na década de 1980, nos GTs de Ensino da Associação Nacional de História (ANPUH) e nos congressos de ensino de História, principalmente o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) realizado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) (Cf. MARTINS, 1996, FONSECA, 2001, 85-109, BOIM, 2010, p. 16-17). Com isso, a nova Proposta Curricular apresenta-se totalmente alheia a estas discussões sobre o ensino e organiza o conteúdo histórico a ser ensinado de forma muito distinta daquilo que os anos 1980 e 1990 apresentaram.

A organização curricular de 2008 retoma um modelo de história etnocêntrico, centrado na Europa Ocidental, explicando toda a História a partir de uma perspectiva eurocêntrica. E a função dessa forma de organização curricular é auxiliar na compreensão de como a civilização Ocidental, cristã e capitalista se formou ao longo dos séculos e como os demais povos “passaram a existir” somente à medida que entraram em contato com o mundo europeu, dito civilizado. Tal modelo, surgido no contexto europeu do século XIX e que envolvia

discussões sobre a formação da nação e da identidade nacional, é assimilado pelo ensino de História e vai estabelecer-se nos programas de ensino franceses (Cf. Hery, 1999) e, consecutivamente, nos currículos brasileiros (Cf. Bittencourt, 1993).

Como ponto de partida desta pesquisa, o primeiro capítulo procurará estabelecer a forma como o etnocentrismo europeu se apresenta e como estrutura os conteúdos históricos. Procurará também apresentar a crítica que tal modelo de história vem sofrendo, desde o início do século XX, que foi pautada na tentativa deseuropeizar a história (Cf. LE GOFF, 2007, p. 136). Serão questionados alguns dos principais elementos que constituem tal paradigma, ainda muito presentes no ensino de História.

Dentre os elementos do eurocentrismo que serão questionados figuram-se: (i) a crença na superioridade europeia sobre os demais povos (Cf. BARBOSA, 2008, p. 3); (ii) a identificação do conceito de civilização com a sociedade ocidental (Cf. GOODY, 2008, p. 177); (iii) a imposição da universalidade da história eurocêntrica e sua sistematização do tempo histórico (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 93-100); (iv) a lógica do progresso, que tanto a noção de civilização quanto a noção de tempo estão submetidas (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 159); (v) uma história centrada no Estado-nação como único agente histórico (Cf. LE GOFF, 2007, p. 58). Para tanto, o debate historiográfico, feito principalmente por estudiosos europeus, servirá de base para a discussão do eurocentrismo e sua possível superação. Também serão apontadas algumas formas alternativas ao modelo eurocêntrico de história, elaboradas principalmente no processo de descolonização do século XIX (Cf. MONIOT, 1988, p. 100): tal apontamento chama atenção para as múltiplas possibilidades do pensar e do fazer a História e suas infinitas possibilidades (Cf. VEYNE, 1982, p. 21).

Para saber se a presença do modelo eurocêntrico na Proposta Curricular apresentada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) em 2008 é uma continuidade ou ruptura com currículos anteriores faz-se necessário uma análise histórica dos mesmos. O intuito é perceber o movimento que os conteúdos históricos fazem nos programas curriculares do estado de São Paulo anteriores à proposta de 2008. Sendo assim, o segundo e o terceiro capítulos terão como fontes documentais os currículos de História do Ensino Fundamental¹,

¹ Os currículos aqui analisados serão os das séries finais do Ensino Fundamental, anteriormente à Lei 11.274/06 que o estabelece com nove anos de duração. Sendo assim, os currículos analisados serão os de 5ª à 8ª séries e consequentemente seus correspondentes nos anos anteriores a LDB 9.493/96, tendo em vista as alterações da nomenclatura do sistema de ensino ao longo do período escolhido: nas reformas 1942 e 1951 corresponde ao ensino ginasial; e na análise do período entre 1971 e 1992 os currículos das séries finais do ensino de 1º Grau. No caso do período de 1971 serão analisados os conteúdos de História existentes no currículo de Estudos Sociais.

desde 1942 até 2008, procurando analisar se neles está presente o modelo etnocêntrico europeu, que explica toda a trajetória da História pela Europa Ocidental.

No segundo e terceiro capítulos, conforme mencionado, parte-se da análise dos sete currículos, entre 1942 e 2008, entendidos como testemunho visível das intenções da escolarização e como documentos que fornecem parâmetros precedentes às práticas (Cf. GOODSON, 2005, p. 21). O foco dessa análise recairá sobre os conteúdos, sem os quais não há ensino (Cf. GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 120), verificando neles a presença de uma história eurocêntrica.

As análises estarão divididas em cinco partes ao longo do segundo e terceiro capítulos: os currículos nacionais de 1942 e 1951, momento em que é consolidada uma rigidez curricular por meio da Reforma Capanema, destinados à formação da cultura geral na elite que tinha acesso à escola (Cf. CAPANEMA, 1942, p. 31-32); o currículo de Estudos Sociais de 1975 do Estado de São Paulo e suas linhas gerais do conhecimento humano (Cf. BRASIL, 1971, p. 175) que, apesar de não ser exclusivamente de História, está repleto de conteúdos históricos que permitem fazer tal análise; os currículos de 1986 e 1992 do Estado de São Paulo, que, por meio de um intenso processo de reformulação (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 127), propõe uma forma distinta de organizar os conteúdos e de ensinar a História escolar, que desembocará nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); esses, mesmo sendo de nível federal, ajudam na compreensão do movimento de reformulação e seus desdobramentos, principalmente nas questões sobre a pluralidade cultural (Cf. BRASIL, 1998a, p. 35), tendo por base o currículo paulista; e, por fim, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008, que em muitos aspectos diverge dos modelos curriculares que a precedeu (Cf. CIAMPI et. al., 2009, p. 376).

Como o enfoque dessa análise é verificar o movimento que os conteúdos fazem nos currículos, será feita uma descrição do processo de elaboração dos currículos e/ou das suas implicações para o ensino de História, situando-os brevemente em cada contexto histórico. A periodização, de pouco mais de sessenta anos, permitirá perceber como os conteúdos históricos vão sendo organizados nos programas curriculares e se há rupturas ou permanências do eurocentrismo nesses documentos. Essa análise dará condições de perceber até que ponto há continuidade ou não de uma história etnocêntrica europeia na Proposta Curricular de 2008 do Estado de São Paulo.

Os livros didáticos também serão utilizados como fontes documentais. O seu uso nesta pesquisa tem a finalidade de ilustrar melhor a forma como os conteúdos históricos se fazem presentes nos livros destinados ao ensino e, também, qual o modelo de História que eles

apresentam. Aspectos de sua materialidade e produção (Cf. CHOPPIN, 2004, p. 563-565) não serão observados, sendo os livros e seus conteúdos analisados em relação ao modelo de História proposto nos currículos de cada período: e nem sempre há correspondência entre eles.

É provável que, após esta trajetória histórica sobre os conteúdos históricos nos programas curriculares e a comparação com os livros didáticos, se tenha elementos mais concretos que permitam inferir se a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 retoma ou mantém, em nível de currículo prescrito, um modelo eurocêntrico de História: se mantém esse paradigma, o que se faz com as décadas de 1980 e 1990 que propunham uma ruptura com uma história centrada na Europa Ocidental, branca, cristã e capitalista; se na proposta de 2008 há uma ruptura com o referido período de reformulação curricular, como, após trinta anos de debates sobre o ensino de História, há um retrocesso na seleção dos conteúdos históricos, formulando-se uma história baseada na cultura Ocidental e que despreza os povos não europeus (Cf. CIAMPI et. al. 2009, p. 378)?

A questão é relativa à opção por um modelo de História a ser ensinado na Educação Básica e tem implicações diretas sobre o que vai ser ensinado nas escolas paulistas. E levando em conta que os conteúdos de ensino estão diretamente relacionados com a finalidade da disciplina (Cf. CHERVEL, 1990, p. 187), caberia um questionamento sobre qual é a finalidade da Proposta Curricular de 2008 ao resgatar uma história centrada no mundo Europeu. Tendo em vista que o currículo prescrito é uma forma de se inventar tradições (Cf. GOODSON, 2005, p. 78), é possível se perguntar à qual tradição a Proposta de 2008 pretende resgatar/manter no ensino de História e a quem serve esta opção.

Os elementos apresentados (eurocentrismo, currículos de História, ruptura/permanência de um paradigma) vão constituir-se as bases das discussões realizadas nesta pesquisa, numa tentativa de melhor aprofundar questões ligadas ao currículo e à seleção de conteúdos no ensino de História, num processo de desconstrução da História eurocêntrica nos currículos de História.

CAPÍTULO I

O eurocentrismo em História: crítica a um modelo historiográfico

“Havia a Europa, e a ela se reduzia toda a história” (Moniot, 1988)

Antes de discutir a presença de uma História centrada exclusivamente na Europa presente nos programas de ensino entre os anos de 1942 e 2008, objeto central desta pesquisa, se faz necessário apresentar o que está sendo chamado de *eurocentrismo no ensino de História*. Auxiliado pelo debate historiográfico, este primeiro capítulo procura elencar alguns dos principais elementos que caracterizam um ensino eurocêntrico, apontando os seguintes aspectos: o mundo Ocidental europeu e suas noções de tempo, civilização e progresso como chave de leitura da história; a universalidade deste modelo de história e a constituição de uma identidade globalizada, comum a todos os povos. Por fim, a intenção é apresentar alguns modelos de história alternativos à história eurocêntrica, trazendo à luz o pensamento histórico dos ditos povos sem história (Cf. MONIOT, 1988).

Seria uma tentativa de reunir, apesar de sumariamente, alguns dos aspectos criticados por professores e pesquisadores ligados ao ensino de História a partir dos anos 1980 (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 16; 2009a, p. 115-117; CORDEIRO, 2000; FONSECA, 2001, p. 85-109; FONSECA, 2006, p. 61-70; MARTINS, 1996, p. 52-103). Sendo assim, parte-se do pressuposto que há uma forma de se organizar o ensino de História que tem como eixo explicativo a Europa, baseada, de modo especial, em uma visão etnocêntrico-francesa da História.

Esse pressuposto não é aleatório nem arbitrário, tendo por base as críticas que têm sido feitas ao eurocentrismo. Iniciadas já no começo do século XX, com Spengler e Toynbee, tais críticas tornaram-se sistemáticas a partir dos anos 1950 no campo das Ciências Humanas no geral, e nos anos 1960/1970 no campo historiográfico em particular. Em grande parte, foram elaboradas por historiadores europeus: além de Spengler e Toynbee, nomes como Chesneaux, Ginzburg, Moniot e Le Goff; intelectuais de outros campos do conhecimento, tais como Samir Amin, Guerreiro Ramos, Abdel-Malek, Edward Said e Jack Goody também se destacam na formulação de críticas ao eurocentrismo. Este último (Cf. GOODY, 2008, p. 18) ainda aponta outros: Blaut, Günter Frank, Pomeranz, Hobson, Fernandez-Armesto, Deborah Howard e Jerry Brotton, que mais recentemente veem criticando as análises eurocêntricas em suas respectivas áreas de atuação.

Pode-se afirmar que “a história tornou-se nosso mito” (DE CERTEAU, 1982, p. 55) ou que ela seja apenas uma criação da Europa. Esta perspectiva, como aponta Lefebvre, sustenta uma história eurocêntrica, afirmando que a História, assim “como quase todo nosso pensamento, foi criada pelos gregos” (apud LE GOFF, 2007, p. 57). Não se trata aqui de negar que, no campo historiográfico, “os europeus ajudaram a criar o instrumental teórico pelo qual os demais povos poderiam, tendencialmente, re-significar a imagem que aqueles faziam de si” (BARBOSA, 2008, p. 6). Porém, já “existe hoje certo consenso nos debates acadêmicos sobre a necessidade de uma discussão das concepções eurocêntricas dominantes na ciência social moderna e contemporânea” (BARBOSA, 2008, p. 1). É claro que, enquanto saber científico² e de ampla difusão, a História é tributária do Ocidente cristão³. Cabe, no entanto, um questionamento sobre esta expansão da História no Ocidente: “ela atua em que sentido e a favor de quem?” (CHESNEAUX, 1995, p. 27).

Levando-se em consideração que “todas as fases que marcam a pesquisa [acadêmica] são *construídas*, e não *dadas*” (GINZBURG, 2007, p. 275, grifos do autor), pode-se repensar o paradigma eurocêntrico como uma construção historicamente situada. Na tarefa de repensar este modelo histórico é necessário observar que “os fatos são por vezes menos sagrados do que se pensa, (...) ao mesmo tempo porque os fatos históricos são fabricados e não dados e porque, em história, a objetividade não é a pura submissão dos fatos” (LE GOFF, 2007, p. 31); Veyne (1982, p. 20) já indicava que a importância do fato histórico “depende, totalmente, dos critérios escolhidos por cada historiador e não tem uma grandeza absoluta”. Com isso, pode-se questionar a universalidade atribuída à história eurocêntrica, seus marcos, seus agentes e sua cronologia, abrindo possibilidades de apresentar algumas alternativas ao paradigma dominante.

² A História enquanto saber científico é aqui entendida como um saber legítimo, organizado em um campo do conhecimento, cujo objeto específico é a ação humana no passado, seja ele longínquo ou recente. No entanto, há discussões no campo historiográfico que questionam a história enquanto ciência. Os locais de fala da História nada mais seriam do que “ficções arbitrárias e passageiras, articuladoras de interesses que não são universais: são sempre particulares, relativos a grupos restritos e socialmente hierarquizados de poder” (CARDOSO, 2011, p. 15); as “metanarrativas” e suas teorias globais cedem lugar à hermenêutica, com sua interpretação do simbolismo e representação dos seres humanos. Tais questionamentos são feitos pelos chamados “pós-modernistas”, que abarca “um conjunto de epistemologias e metodologias, mais do que uma corrente intelectual propriamente dita” (AURELL, 2010, p. 110). Dentre eles figuram Paul Veyne, Hayden White, Paul Ricoeur, Michel de Certeau, levantam esta questão.

³ Alguns autores, dentre eles Guy Lardreau e Georges Duby (Cf. LE GOFF, 2007, p. 64) atribuem ao cristianismo papel decisivo na difusão do conhecimento histórico. Le Goff reconhece sua importância, mas afirma que “é apenas devido ao fato de ser desde há muito a ideologia dominante do Ocidente que o cristianismo forneceu-lhe algumas formas de pensamento histórico” (LE GOFF, 2007, p. 64).

1. Mundo Ocidental e seu ideário como única chave de leitura da História

É no século XIX que a História se consolida como uma disciplina acadêmica, ganhando um estatuto de ciência. Os modelos históricos e fundamentos metodológicos que precederam este período conhecem um esgotamento e passam por uma significativa reformulação que vai percorrer o século XIX, de modo especial sua segunda metade (Cf. AURELL, 2010, p. 17-18). E é precisamente neste processo que vai se consolidar visão eurocêntrica da história, que tende a “considerar a Europa moderna como centro da história do mundo” (AURELL, 2010, p. 21).

Esse é um período marcado pela discussão sobre a gênese da nação e a identidade nacional, no qual “a história é excessivamente centralizada em torno à história nacional” (CAIRE-JABINET, 2003, p. 90). A produção histórica está voltada para a criação da unidade e identidade nacionais tanto francesa (Cf. CAIRE-JABINET, 2003, p. 92) quanto alemã (Cf. REIS, 1996, p. 11).

A Guerra Franco-Prussiana tornou-se ponto importante na produção intelectual, e também nas discussões historiográficas, do final do século XIX (Cf. AURELL, 2010, p. 19; CAIRE-JABINET, 2003, p. 100-102; REIS, 1996, p. 15). Nela, além das disputas territoriais e políticas, estavam em jogo aspectos relativos às identidades nacionais e à rivalidade entre franceses e alemães. A humilhação imposta aos franceses no final da guerra de 1870 serviu de alimento ao revanchismo nos conflitos posteriores.

A derrota francesa no conflito com a Prússia desencadeou questões ligadas à história e ao culto à nação. Os intelectuais franceses sentiram a necessidade de reconstruir a história nacional, repensar a origem da nação e reelaborar a própria noção de identidade nacional. Isso terá reverberações no ensino de História, passando a reconhecer que “o lugar da história na escola é considerável; ela recebe um papel ideológico: formar os jovens no amor à nação” (CAIRE-JABINET, 2003, p. 101). Nos estudos superiores passou-se a reservar um espaço privilegiado para a história, de modo especial o estudo das relações internacionais e a história política (Cf. CAIRE-JABINET, 2003, p. 102).

Os historiadores franceses pós-1870, já influenciados pela historiografia alemã – principalmente por Ranke –, vão elaborar uma história que enfatiza o Estado, o progresso e ideia de civilização como os princípios norteadores da história. Estes elementos que compõem esta história eurocêntrica vão marcar fortemente o ensino de História, principalmente no Brasil.

Após situar o contexto no qual os elementos do eurocentrismo surgem, é preciso reconhecer matriz histórica na qual nosso ensino de História está assentado: “em cada país

permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade. Também é importante conhecer os elementos dessa matriz” (FERRO, 2010, p. 13). Pode-se afirmar que a nossa matriz de história é eurocêntrica, concebida no contexto do século XIX, e que se constitui uma modalidade de etnocentrismo que tem a Europa e seus valores como superiores aos demais povos e culturas. No entanto, cabe ressaltar que o etnocentrismo não é invenção europeia e perpassa os demais povos e civilizações por se constituir um dos elementos da formação identitária: “num nível mais amplo, *o etnocentrismo nos separa dos outros e ajuda a definir nossa identidade*” (GOODY, 2008, p. 75, grifos meus). Para esse mesmo autor (2008, p. 15):

todas as sociedades humanas exibem um certo etnocentrismo que, em parte, é um requisito de identidade pessoal e social de seus membros. O etnocentrismo, do qual eurocentrismo e orientalismo são variantes, não é uma doença exclusiva da Europa (...). O etnocentrismo é um fenômeno muito mais geral. (...) [a Europa] não inventou o etnocentrismo.

No entanto, um etnocentrismo com particularidades e proporções distintas que até então nunca se tinha visto. Segundo Barbosa (2008, p. 1):

existem diversas formas de caracterizar o chamado eurocentrismo. Por vezes, ele é visto como mero fenômeno etnocêntrico, comum aos povos em outras épocas históricas. Mas para a maioria dos autores que tratam atualmente da questão, *o eurocentrismo deveria ser caracterizado, diferentemente, como um etnocentrismo singular, entendido como uma ideologia, paradigma e/ou discurso* (grifos meus).

O eurocentrismo deve ser entendido de uma forma distinta dos demais etnocentrismos porque obteve expansão significativa e resultou no domínio político-econômico-militar sobre as demais sociedades nos séculos XVIII e XIX. É nesse período que esta modalidade de etnocentrismo assume aspecto agressivo (Cf. GOODY, 2008, p. 16). Além disso, deve-se reconhecer sua singularidade porque o eurocentrismo se tornou “*uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental sobre os demais povos do mundo*” (BARBOSA, 2008, p. 2, grifos meus). Tal amplitude do eurocentrismo também é apontada por Goody (2008), quando afirma que:

o problema do eurocentrismo é ampliado pelo fato de uma visão particular de mundo produzida na Antigüidade européia, cuja autoridade foi reforçada pelo uso extensivo do sistema de escrita grego, ter sido apropriada e absorvida pelo discurso historiográfico europeu, produzindo uma cobertura aparentemente científica em uma variante do fenômeno comum (Goody, 2008, p. 16).

A historiografia já apresenta algumas críticas a este modelo de História centrada na Europa no início do século XX. Entre 1918 e 1920 Oswald Spengler escreve a obra *Declínio do Ocidente*. Partindo das proposições de Spengler, Arnold Toynbee escreve *A study of*

history entre 1934 e 1939. Ambas as obras, segundo Raymond Aron, já procuravam “*escapar a uma história centrada na Europa, ocidentalizante. ‘Spengler quis recusar o otimismo racionalista do Ocidente (...): Toynbee quis refutar o orgulho provinciano dos ocidentais’*” (apud LE GOFF, 2007, p. 103, grifos meus).

É a partir dos anos 1950 que haverá uma sistematização e ampliação das críticas ao eurocentrismo, tanto nas Ciências Sociais quanto na História. Le Goff (2007, p. 136), tratando da renovação da historiografia e da história a partir dos *Annales*, afirma: “há um alargamento do horizonte histórico que deve trazer uma verdadeira revolução da ciência histórica, devido à *necessidade de pôr fim ao etnocentrismo e deseuropeizar a história*” (grifos meus). Ferro (2010, p. 290) proclama a morte da história universal pelo fato de “ter sido a miragem da Europa”; Chesneaux (1995, p. 97), talvez o mais enfático e sarcástico crítico do eurocentrismo, afirma que ele “é cada vez mais uma pilhéria”.

Apesar de ser considerada uma pilhéria, o historiador francês recomenda cuidado com o discurso histórico dominante pelo fato de apresentar armadilhas. Segundo ele:

canta-se “devemos fazer tabula rasa do passado!”, mas aceitam-se muito facilmente as falsas evidências do saber histórico, o recorte cronológico por fatias, o gosto pela narrativa do passado, a autoridade do texto impresso, a dissociação entre os documentos e os problemas ou a utilização acrítica dos trabalhos dos especialistas. (CHESNEAUX, 1995, p. 12).

Enfim, deve-se haver um rompimento “com esses automatismos do saber histórico dominante” (CHESNEAUX, 1995, p. 12).

Mas não haverá rompimento com estes saberes dominantes se não houver desconstrução de suas bases. Neste sentido, é preciso compreender que esta forma de etnocentrismo particular, no qual “a história se identifica com a história do Ocidente” (FERRO, 2010, p. 14), está revestida da “crença na excepcionalidade europeia, definida de diversas formas. Desde uma compreensão econômico–social (o capitalismo); culturalista (modernidade, cultura greco-romana); religiosa (judaico-cristã); racial (‘branca’)” (BARBOSA, 2008, p. 3). Esta dita excepcionalidade é uma construção ideológica, baseada em atitudes etnocêntricas existentes no mundo grego (Cf. GOODY, 2008, p. 118) e incorporada pela historiográfica Ocidental, que de uma forma intolerante tenta se opor ao Oriente (Cf. GOODY, 2008, p. 14).

Estas ideias, presentes no pensamento de Weber, Marx e Hegel, por exemplo, que tentam provar a excepcionalidade europeia diante dos demais povos, sobretudo do Oriente, “são etnocêntricas e teleológicas. Surgem de tentativas de justificar um posterior domínio do mundo, projetando para trás uma superioridade de forma insustentável” (GOODY, 2008, p.

146). Trata-se de questionar a forma “excepcional”, quase mágica, com que as coisas acontecem no Ocidente: tudo começa a existir à medida que a Europa Ocidental o inventa; é ela que dá o estatuto ontológico das coisas, ignorando toda e qualquer contribuição que venha de fora.

Neste sentido, procurou-se questionar aquela ideia, base do mito do Ocidente, de que há uma evolução contínua da sociedade europeia ocidental, historicamente delineada desde a Antiguidade Clássica até os dias de hoje. Goody (2008, p. 81) é incisivo ao afirmar que: “se a Europa Ocidental tornou-se ‘excepcional’ no século XIX, não parece ter sido esse o caso em épocas anteriores e em comparação com outras grandes civilizações”. É preciso, pois, considerar que, antes do século XIX não há sistema-mundial; foi o capitalismo industrial que possibilitou à Europa Ocidental o domínio sobre o restante do mundo (Cf. BARBOSA, 2008, p. 9), não podendo estendê-lo a um longínquo passado greco-romano: esta tentativa de provar, num processo de longa duração, a superioridade e a excepcionalidade da Europa Ocidental não é plausível e nem possui fundamentos históricos. Febvre (2004, p. 193), por exemplo, coloca em questão a própria ideia de Europa, afirmando:

a Europa não é uma coisa simples, que a Europa não surgiu inteira, homogênea, do nada, que ela não se inscreve um belo dia, prontinha, numa *tabula rasa* (...). Cada uma das partes da Europa tem atrás de si, ao contrário, uma história terrível, e não é a mesma para todas” (grifos do autor).

Esta forma excepcional com que se apresenta a história Ocidental vem acompanhada da ideia de superioridade: a cultura Ocidental é excepcional, no sentido de superior e nunca de exótica, juízo deixado aos demais povos e civilizações. Esta noção de superioridade é fortemente criticada por Goody (2008, p. 325): “o Ocidente pressupõe uma superioridade (o que obviamente aconteceu em algumas esferas desde o século XIX) e projeta essa superioridade para o passado, criando uma história teleológica”. A singularidade com que os encaminhamentos históricos foram tomando na Europa Ocidental possibilitou que ela se sobressaísse aos demais povos e civilizações em determinadas áreas. Porém, Fernandez-Armesto (apud GOODY, 2008, p. 120) afirma que “a ‘supremacia ocidental’ é vista como ‘imperfeita, precária e efêmera’” porque ela situa no passado longínquo uma superioridade que foi alcançada somente no século XIX (Cf. GOODY, 2008, p. 81).

A tentativa de imposição da história europeia ao mundo (Cf. GOODY, 2008, p. 23) cria um mal estar para o estudo da história, que impossibilita a compreensão do outro:

a Europa não só tem negligenciado ou representado mal a história do restante do mundo e, em consequência, interpretando equivocadamente sua própria história, mas também tem imposto seus conceitos e períodos históricos, comprometendo nossa compreensão da Ásia de uma forma significativa tanto para o futuro quanto para o passado (GOODY, 2008, p. 18-19).

Neste mesmo sentido, Ginzburg (2002, p. 13) critica este “etnocentrismo inocente” que reforça estereótipos e preconceitos de uma história etnocêntrica; tal etnocentrismo, segundo Rodrigues (2005, p. 218), não tem uma postura crítica diante das diferenças, fazendo-se intolerante com tudo aquilo que se apresenta como diferente.

Em suma, “o eurocentrismo deve ser entendido como uma forma de etnocentrismo singular, diferente de outras formas históricas até então existentes. Isso porque ele é a expressão de *uma dominação objetiva dos povos europeus ocidentais no mundo*” (BARBOSA, 2008, p. 2). Além disso, “existem certas características eurocêntricas da prática historiográfica que foram forjadas em sua formação como disciplina acadêmica” (BARBOSA, 2008, p. 4) durante o século XIX, advindas do positivismo-histórico prussiano e da Escola Metódica francesa. E toda história etnocêntrica torna-se “um mal guia para a história, especialmente para a história mundial” (GOODY, 2008, p. 75).

Além dos aspectos mencionados acima, pode-se citar outros três que estão presentes no modelo etnocêntrico europeu de história: as noções de civilização e progresso e a ênfase na História Política. Todos eles são elementos importantes para a compreensão do processo de constituição desta visão histórica, estando presentes na consolidação da disciplina no século XIX.

A ideia de civilização vai acompanhar o modelo etnocêntrico europeu de história. Segundo Cardoso (2011, p. 1-2):

na vertente francesa, *a civilização* (...) foi vista tradicionalmente numa perspectiva *evolucionista e otimista*. As civilizações seriam “*altas culturas*” caracterizadas pela urbanização, *a escrita*, o desenvolvimento das ciências, a metalurgia, *o surgimento de um poder separado do parentesco (o Estado)*, o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das diferenças de status entre indivíduos e grupos (...) a civilização era vista como uma forma superior de cultura, *a culminação de etapas sucessivas* (grifos meus).

Para Goody (2008, p. 177), “muito da história do mundo tem sido escrita em termos de civilização e civilizações [e que,] a partir de uma posição etnocêntrica, a luta é sempre ganha pelo Ocidente”. E esta “vitória” da civilização Ocidental apresenta a cultura greco-romana como sobressalente aos demais povos e civilizações, autodefinindo-se civilizada em oposição aos “bárbaros” estrangeiros: “civilização é uma palavra usada de várias formas. É vastamente empregada em contraste com a barbárie; ambos os conceitos tomam sua forma particular no mundo grego” (GOODY, 2008, p. 177). Segundo esta visão:

o saber ocidental considera, pois, que a história nasceu com os gregos. Está ligada a duas motivações principais. Uma, de ordem étnica, consiste em distinguir os gregos dos bárbaros. À concepção de história está ligada a ideia de civilização. (...) O outro estímulo da história grega

é a política ligada às estruturas sociais (...). A mentalidade histórica romana não foi muito diferente da grega, que aliás a formou (LE GOFF, 2007, p. 62-63).

Goody (2008, p. 38) é incisivo ao afirmar que “uma das primeiras matérias da escrita Grega foi a guerra contra a Pérsia que levou à distinção feita em termos valorativos entre Europa e Ásia (...). Para os gregos, os persas eram ‘bárbaros’, caracterizados pelo uso da tirania em vez da democracia”: e é precisamente sobre esta dicotomia civilizado VS bárbaro que a história eurocêntrica estará pautada.

Tais ideias eram apontadas por La Popelinière já no século XVI, para o qual “o objeto da história é constituído pelas *civilizações* e a *civilização*” (apud LE GOFF, 2007, p. 86, grifos do autor). As civilizações (Grécia e Roma) dão origem à civilização (Europeia), que, por sua vez, deve compor uma história moldada segundo seus valores e sua cultura. Nesta história os povos não europeus só aparecem à medida que “entram” para esta civilização e aceitam sua cultura como a única válida.

Esta forma de organização dos conteúdos históricos, acentuando o papel civilizador do Ocidente na forma de História da Civilização, é “a história dos filósofos das Luzes [sobretudo franceses] que se esforçam por torná-la racional, aberta às idéias de civilização e de progresso” (LE GOFF, 2007, p. 85). Goody (2008, p. 275) diz que “os europeus freqüentemente traçam o quadro evolutivo dos valores contemporâneos centrais que remontariam à Antigüidade ou ao Iluminismo do século XVIII”. Febvre (2004, p. 295), definindo o que é a sociedade europeia, afirma que:

a Europa é um nome flutuante, e por muito tempo não sabido exatamente sobre o que, sobre quais realidades repousar...
 A Europa é um equilíbrio de poder, um balanço de forças, uma balança de Estados rivais.
 A Europa é uma pátria ideal, a ideal pátria dos livres espíritos do século 18...
 A Europa é um campo de batalha, é a Europa das nações armadas até os dentes, divididas, rasgadas por conflitos de nações e de nacionalidades... (grifos meus).

E este caráter civilizatório da história, criado pelo Iluminismo do século XVIII, vai se impor como um dos elementos da história eurocêntrica e ser assumido como a grande missão da sociedade Ocidental: levar todos à civilização, definida pelos moldes europeus.

É neste sentido que Strachey (apud GOODY, 2008, p. 187) afirma que a “civilização é algo que foi imposto a uma maioria resistente, por uma minoria que entendeu como obter a posse dos meios que levam ao poder e à riqueza”. E esta subjugação da maioria por uma minoria política e economicamente dominante também se deu no processo de colonização, por meio do qual, ainda nas palavras de Goody (2008):

toda noção de domínio colonial europeu, em muitas partes do mundo, esteve associada a uma missão “humanizadora”, educativa, com freqüência nas mãos de instituições religiosas que

tinham objetivos genuinamente educacionais, mas entendiam que seu papel era de cristianizar a população, livrando-a de práticas locais e introduzindo os padrões europeus. Nesse projeto, o ensino dos clássicos sempre teve importante papel no nível secundário (GOODY, 2008, p. 279).

Outro elemento, presente nesta visão etnocêntrica da história, é a noção de progresso, presente tanto nos historicismos quanto nas Filosofias da História do século XIX. Segundo Reis (Cf. 1996, p. 15), enquanto a história concebida por Ranke esconde o tempo evolutivo, cumulativo e linear de Hegel, a história “positivista” francesa esconde a temporalidade progressiva, linear e evolutiva do Iluminismo. E esta ideia de evolução linear da história, influência das teorias evolucionistas darwinianas e do positivismo comtiano, dá a noção de progresso para a história eurocêntrica: “a linearidade é um constituinte da ‘avançada’ idéia de ‘progresso’” (GOODY, 2008, p. 34).

Nesta lógica evolutiva da história, “o tempo avança com um aumento equivalente em valor e proveito na organização das sociedades humanas, isto é, o progresso” (GOODY, 2008, p. 35). A idéia de linearidade e progressão seja ela cultural, científica e/ou tecnológica, perpassa o modelo de progresso imposto pelos europeus aos povos a eles subordinados (Cf. GOODY, 2008, p. 34). A dicotomia estabelecida é de que o antigo deve ser superado pelo novo, sempre entendido como melhor e apresentado pelo Ocidente.

Este otimismo que permeia toda a sociedade europeia Ocidental é “o mesmo otimismo histórico e a mesma convicção de uma evolução progressiva e contínua” (CHESNEAUX, 1995, p. 159) que influenciará a produção historiográfica. Isso porque “a lei do progresso significa que, em termos, mas somente em termos, todas as sociedades humanas são *suscetíveis* de se libertarem progressivamente” (CHESNEAUX, 1995, p. 159, grifos do autor). Por este contexto o pensamento historiográfico não poderia passar incólume: a ideia de progresso tem como base o desenvolvimento sócio-econômico da burguesia; assim sendo, “é o *progresso* como absoluto, base ideológica do capitalismo liberal” (CHESNEAUX, 1995, p. 158, grifo do autor).

Com isso, “essa noção de progresso, de ‘enriquecimento contínuo da vida’, é a chave para o homem civilizado, e era [e ainda é] essencialmente ocidental” (GOODY, 2008, p. 208). E assim como a ideia de civilização o ideal de progresso é uma elaboração feita pelo Iluminismo. Para Goody (2008, p. 35), “só com o advento da secularização, depois do Iluminismo, vamos encontrar um mundo regido pela idéia de progresso, não tanto de direção a uma meta particular quanto da passagem de um antigo patamar do universo em direção a algo diferente”. Em muitos aspectos, este algo diferente é a identificação com a sociedade

Ocidental e seus valores e ideais, que são impostos aos demais povos por meio do processo de colonização.

O conceito de progresso, principalmente em História, vai começar entrar em descrédito após a I Guerra Mundial: os anos entrancheirados fizeram os soldados de ambos os lados beligerantes perceberem as condições que o progresso tecnológico os levou. As atrocidades da II Guerra concretizaram esta absoluta descrença no progresso: como pode uma sociedade tão “evoluída” produzir o holocausto e as tragédias de Hiroshima e Nagasaki? (Cf. CARDOSO, 2011, p. 10; ADORNO, 2003, p. 119-120). Aquela organização da História, que se inicia “com os faraós para terminar em Khomeini ou nos sobressaltos da Polônia [está sustentada] numa visão teleológica da História [...] ligado à ideia de Progresso” (FERRO, 2010, p. 14), passa a sofrer significativos questionamentos. Goody (2008, p. 35) afirma que “o que nós definimos como progresso é reflexo de valores que são muito específicos da nossa própria cultura, e que são de data relativamente recente”, impossibilitando pensar a história como um processo de evolução linear da Grécia Antiga até a Europa do século XX: percebeu-se que “não se pode descobrir grandes linhas de evolução” (VEYNE, 1982, p. 59) na história da humanidade.

Uma das críticas direcionadas a esta forma de se pensar a História é a afirmação da não linearidade do progresso histórico: “a lei da evolução não é uma chave mística” (VEYNE, 1982, p. 24). Chesneaux (1995, p. 159;160), além de afirmar que “o progresso não é unilinear”, sendo ele uma possibilidade qualitativa e não cronológica, ressalta que “a evolução histórica é *desigual*. A linha típica das sociedades de classe, da escravidão ao capitalismo, só se observa, e nem sempre, nos países do Mediterrâneo e da Europa ocidental” (grifo do autor). Vemos assim, que o progresso está muito mais ligado às conquistas ocidentais do que ao melhoramento das condições de vida das sociedades. O crivo para estabelecer se uma sociedade é desenvolvida, “evoluída”, é se ela se assemelha ao modelo de História, de cultura, de civilização, de organização social da sociedade europeia Ocidental.

Por isso, “o sentido da evolução é um problema biológico, teológico, antropológico, sociológico ou parafísico, mas não histórico, pois o historiador não aceita sacrificar a história a um só de seus aspectos” (VEYNE, 1982, p. 24). Le Goff (2007, p. 127), por sua vez, diz que “o trabalho histórico e a reflexão sobre a história desenvolvem-se hoje num clima de *crítica e desencanto perante a ideologia do progresso*” (grifos meus).

Quanto à ênfase na História Política, vê-se que ela limita-se a compreensão das nações nos moldes ocidentais do termo. Não tem como negar que, “de uma maneira geral, é às estruturas e à imagem do Estado que muitas vezes se ligará a idéia de história” (LE GOFF,

2007, p. 58). Isso é perceptível na reunião de textos e na formação do pensamento histórico da sociedade chinesa, no Egito faraônico com as anotações das histórias dinásticas, no processo de elaboração dos textos da Torá Judaica (Cf. II Reis 22, 3 – 23, 27), organizados em grande parte por escribas ligados às cortes, nas genealogias das comunidades urbanas medievais (Cf. LE GOFF, 2007, p. 55), na burocracia estatal moderna etc.

O eixo que orientará, durante muito tempo, essas “histórias gerais” será a história política (Cf. VEYNE, 1982, p. 21). Neste modelo de história, é um conhecimento histórico baseado no Estado e de cunho patriótico, que “se interessa somente por aquilo que o justifica e deixa o resto como é” (VEYNE, 1982, p. 45). Com isso, fica-se claro o esquecimento que a história eurocêntrica mantém das demais sociedades e civilizações já que por meio desta história política o Ocidente procura justificar e perpetuar sua existência e seu domínio sobre os demais povos.

Para Chabod (apud LE GOFF, 2007, p. 74, grifos do autor), é exatamente na sociedade Ocidental que o Estado passará a ser o principal sujeito da história, na qual “a *nação* transforma-se na *pátria* e a pátria, na nova divindade do mundo moderno. Nova divindade: como tal, *sagrada*”. Esta “nova divindade” ocupará papel de destaque no campo historiográfico já nos tempos da formação dos Estados Modernos, a partir do século XVI, e, sobretudo, na sua consolidação no século XIX. O Estado ocupará um papel tão central nos estudos históricos que Hegel afirma que tem história somente os povos organizados através de um Estado, nos moldes da Revolução Francesa: “somente em um Estado com a consciência das leis existem ações claras e essa consciência é clara o suficiente para fazer com que os registros sejam possíveis e desejáveis” (HEGEL, 2004, p. 113; Cf. também LE GOFF, 2007, p. 94). Continua Hegel: “na história do mundo, os ‘indivíduos’ de quem devemos tratar são os povos, eles são totalidades que são Estados” (HEGEL, 2004, p. 57).

Jules Michelet no início do século XIX já fazia a identificação da História com a autobiografia da nação e de um povo (Cf. DE CERTEAU, 1982, p. 55). Mas o principal historiador que difunde esta história centrada no Estado-nação é Leopold Von Ranke, que atribui uma “excessiva importância à história política e diplomática” (LE GOFF, 2007, p. 90); ele não se intimida em deixar clara tal posição: “atenho-me, de caso pensado, aos grandes acontecimentos, ao progresso das relações externas entre os Estados” (RANKE, 1979, p. 147). Para ele (Cf. RANKE, 1979, p. 179), a nacionalidade se exprime em sua essência no Estado.

Os historiadores franceses pós-guerra Franco-Prussiana vão ser amplamente influenciados pela historiografia rankiana, de modo especial Langlois e Seignobos que estudaram na Alemanha (Cf. REIS, 1996, p. 15), responsáveis pela difusão da “história

científica” na França (Cf. REIS, 1996, p. 16-17). Vai ocorrer uma “progressiva substituição do modelo historicista clássico em favor dos sistemas histórico-filosóficos do idealismo hegeliano e o positivismo comtiano” (AURELL, 2010, p. 19).

Os Estados, como fruto da evolução linear da democracia ateniense, são exaltados na historiografia ocidental como um aspecto da civilidade de um povo. Por isso que a escolha pelos marcos políticos na História “também não é inocente” (CHESNEAUX, 1995, p. 95): os povos que estão fora desta lógica e se organizam politicamente diferente do modelo europeu são considerados atrasados e bárbaros, ou qualquer outro adjetivo pejorativo. Goody (Cf. 2008, p. 64-68) vai destacar a presença de outras formas de organização política, inclusive democráticas, fora do modelo ateniense, do qual, dentro desta lógica eurocêntrica, a Europa seria herdeira. No entanto, todas elas são ignoradas e o mito da Europa como herdeira da democracia ateniense é perpetuado.

Em tempos nos quais Estados-nações ocidentais estão em crise, desde seu interior, de onde vê-se crescer os movimentos anticolonialistas ligados às lutas de povos mais antigos do espaço geográfico ou que foram atraídos para lá como mão-de-obra barata (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 125), fica-se mais complexo e difícil se pensar em uma história que tenha como grande agente o Estado. Isso porque ele homogeneiza as diferenças, a partir dos critérios da elite e sempre em detrimento do restante da população, para garantir a centralidade do poder. Essa “crise dos Estados-nações, a partir de hoje, recoloca em questão seu discurso histórico dominante. Os povos minoritários reivindicam seu próprio passado e querem reconquistá-lo” (CHESNEAUX, 1995, p. 126). Em outro trecho Chesneaux (1995, p. 163) afirma que essa mesma crise “corresponde ao despertar dos grupos minoritários, que, na ausência de uma análise teórica desse novo fato, definem-se provisoriamente como ‘nacionais’”.

Além disso, a transplantação do modelo democrático europeu, sempre feita de forma violenta, apresenta uma série de problemas para as sociedades que recebem e “se adequam” a este modelo. Mesmo não sendo a única nem a melhor forma de governar, a imposição do modelo democrático ocidental para diversas regiões trouxe muitos impactos sociais, como no processo de descolonização da África (Cf. GOODY, 2008, p. 283). Segundo Goody (2008, p. 283), “o principal problema político não é a mudança para a democracia, mas o estabelecimento de um governo central em um território que nunca teve nenhum”. Pensando a

partir desta perspectiva, fica-se extremamente problemático se pensar uma História Geral na qual o grande agente seja o Estado, dito democrático⁴.

Estes aspectos mencionados anteriormente (superioridade/excepcionalidade europeia, os ideais de civilização e progresso e ênfase no Estado como único agente histórico) são veiculados por meio de uma história centrada no mundo Ocidental (uma parte muito restrita dele, principalmente França, Alemanha e Inglaterra), cristã (no qual está assentado grande parte dos valores e da cultura Ocidental) e capitalista (como sistema econômico vigente na atualidade).

Esta forma de produzir a história apresenta uma organização temporal que lhe é peculiar, assim como delimita o que deve ser evidenciado: da Antiguidade estuda-se os povos dos quais a Europa seria a “herdeira”, ideia esta formada no Renascimento; do período medieval, o surgimento das cidades e da burguesia e a crise do sistema feudal, que dará origem ao capitalismo; da Idade Moderna e Contemporânea a forma como a Europa conduziu e difundiu sua cultura para os demais povos, que só “entram” na história à medida que estabelecem contato com a civilização europeia. Esta “periodização das mudanças na história mundial em Antiguidade, Feudalismo e Capitalismo é virtualmente européia” (GODDY, 2008, p. 36) e não pode ser vista como universal e inquestionável; Veyne (1982, p. 23) insiste que “nossa conceptualização do passado é tão reduzida e sumária”.

Barbosa (Cf. 2008, p. 2), neste mesmo sentido, aponta alguns pensadores que faziam este tipo de leitura, tal como Voltaire, Vico, Hegel e Marx, e que se orientavam por “interpretações evolutivas das sociedades humanas, baseadas no progresso da história européia-ocidental” (BARBOSA, 2008, p. 2). Goody (2008) inclui Braudel, Norbert Elias, Needham e Weber, dentre outros. Esta “periodização ‘progressiva’ tem sido elaborada para uso interno a partir de um pano de fundo que *considera apenas a trajetória européia*” (GOODY, 2008, p. 17, grifos meus).

Esta lógica é deflagrada também por Chesneaux (1995, p. 92-99) quando critica o quadripartismo francês, com o qual é dividido a História. Segundo o autor, a Antiguidade constitui a base da cultura burguesa francesa, situada na cultura greco-romana; a Idade Média é, sobretudo, cristã, evidenciando seu sistema de valores: família, religião, poder central; a Idade Moderna é o período do grande agente da história, o Estado, extirpando a participação do povo nos processos políticos; e Idade Contemporânea é o período da história que mostra a

⁴ Goody (Cf. 2008, p. 281-290) também discute sobre a questão da democracia, que não foi abordada nesta pesquisa, e o como ela também é parcial, limitada e contraditória. Segundo ele, os conflitos armados criados pelos países ditos democráticos, como EUA, Inglaterra e Israel, contra a opinião pública, expressam os limites desta democracia e a nocividade de sua transplantação para outros contextos.

“aptidão do Ocidente para dominar, política e economicamente, todo o mundo” (CHESNEAUX, 1995, p. 96). A partir desta perspectiva, a sequência Antiguidade, Feudalismo, Renascimento e Capitalismo, que tornou-se imprescindível para se conhecer e compreender a História, são fenômenos exclusivamente europeus.

Além de afirmar que é uma criação francesa (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 93), Chesneaux reitera que:

é talvez na França que a sistematização da história universal numa *estrutura rígida*, quadripartite, é *mais extremada, mais acabada*. Esse quadripartismo cumpre certo número de funções precisas, ao mesmo tempo no nível das instituições universitárias e no nível da ideologia (CHESNEAUX, 1995, p. 93, grifos meus).

Esta estrutura rígida e acabada, na qual é enquadrada toda a História de todos os povos, vai ser perpetuada tanto pela pesquisa quanto pelo ensino de história. Fica-se evidente que “os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade (...). (CHESNEAUX, 1995, p. 95), mas esta história etnocêntrica francesa continua prevalecendo como o único modelo da História.

O quadripartismo “nada mais é que *uma das versões, e não a melhor*, do velho sonho de um ‘discurso sobre história universal’; encontra-se tão deteriorado quanto esse próprio sonho” (CHESNEAUX, 1995, p. 98, grifos meus); tal posição é compartilhada por Ferro (Cf. 2010, p. 290), quando decreta sua morte. No entanto, esta deterioração e esta morte são questionáveis: coisas que se pensavam mortas, retornam com mais força... Em suma, “o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal” (CHESNEAUX, 1995, p. 95).

Próxima a esta crítica estão as contribuições de Goody (2008), principalmente no que diz respeito às noções de Antiguidade, Feudalismo e Renascença. Segundo Goody (2008, p. 23): “desde o início do século XIX, a construção da história do mundo tem sido controlada pela Europa ocidental, que registrou sua presença no resto do mundo como resultado da conquista colonial e da revolução Industrial”. E, por meio deste controle, impõe a sequência Antiguidade-Feudalismo-Renascença-Capitalismo como se fosse objetiva, “categorias imutáveis que emanam do mundo na forma como são apresentadas na consciência historiográfica ocidental” (GOODY, 2008, p. 24).

Aquilo “que entendemos por Antiguidade tem sua origem, obviamente, na Grécia e Roma” (GOODY, 2008, p. 41), restringindo-se ao conhecimento destas duas civilizações como se fossem as únicas existentes neste período. Enquanto uma categoria da historiografia

Ocidental, “o conceito de Antigüidade foi elaborado pelos classicistas europeus para expressar a singularidade das tradições vindas da Grécia e Roma” (GOODY, 2008, p. 328), da qual a Europa é herdeira e continuadora. Sobre este período, Goody (2008, p. 65) afirma que “o efeito do mundo clássico na história européia posterior ou na história global não é direto”, impossibilitando o estabelecimento de uma linearidade contínua entre Grécia e Roma até chegar à Europa do século XIX. Continua o autor:

a centralização na Grécia e Roma subestimou não só a contribuição da Fenícia para a emergência do alfabeto (750 anos antes da Grécia no sentido consonantal) como também a das produções literárias em línguas semitas. Além disso, empurrou Cartago, inicialmente uma comunidade comercial fenícia e mais tarde um império considerável no Mediterrâneo Ocidental, para as margens da história. E não somente para as margens da história, mas sim para o *status* de “bárbaros” (GOODY, 2008, p. 79).

Mantendo esta linearidade histórica é apresentada a noção de feudalismo, “freqüentemente visto como a transição para o capitalismo e como uma fase ‘progressiva’ no desenvolvimento do Ocidente” (GOODY, 2008, p. 83-84). Sobre ele, o antropólogo britânico é enfático ao afirmar que “não houve transição generalizada da Antigüidade para o feudalismo, exceto no Ocidente e nas cabeças de seus estudiosos” (GOODY, 2008, p. 94). A necessidade de estudar o período medieval ocidental e sua crise para se compreender o surgimento do capitalismo, ideia ainda muito presente nos estudos históricos, não se constitui um sequenciamento objetivo e universal; nesta noção está implícito que “a queda da Antigüidade e seus centros urbanos teria levado ao feudalismo, cujos últimos estágios viram a emergência do capitalismo” (GOODY, 2008, p. 85). No entanto, segundo ele, “essa tese simplesmente reflete a cronologia européia e não tem nenhum significado causal” (GOODY, 2008, p. 230).

Ambos os conceitos, Antigüidade e Feudalismo, são categorias européias da história (Cf. GOODY, 2008, p. 33): “são partes de uma única cadeia de acontecimentos que conduz ao capitalismo ocidental” (GOODY, 2008, p. 101) e “são definidos num puro contexto europeu, atentos ao desenvolvimento histórico particular desse continente” (GOODY, 2008, p. 33). Por isso é que “Antigüidade e feudalismo tinham que ser singulares, pois o desenvolvimento posterior da Europa era único” (GOODY, 2008, p. 48).

Por fim, “a Renascença é vista como parte do processo europeu de civilização que se tornou um modelo para o resto do mundo” (GOODY, 2008, p. 203). Esta ideia, presente no modelo eurocêntrico de história e compartilhada por diversos pensadores, vai ser critério para a evolução do processo civilizatório do mundo, deixando-se de lado as especificidades

históricas de outros povos e civilizações. É sobre ela que estaria assentada a hegemonia europeia, como atesta Goody (2008):

para a maioria dos autores europeus, não haveria progresso em direção ao mundo moderno (...) – portanto, o mundo moderno é puramente um fenômeno europeu, assim como todos os avanços advindos dele: capitalismo, secularismo, um sistema de arte dinâmico, ciência moderna (GOODY, 2008, p. 148).

Esta noção de Renascimento europeu é tão limitada que exclui a Península Ibérica desta fase da história Ocidental: quase nada se ouve falar de Espanha e Portugal depois da Grandes Navegações.

Contudo, o Renascimento não foi um fenômeno exclusivamente europeu (Cf. GOODY, 2008, p. 334): “o renascimento em si não é um fenômeno singular (...). De fato, em qualquer cultura que tenha escrita, a possibilidade de voltar para fases anteriores da história e de ter um renascimento (como o da Antigüidade) está sempre presente” (GOODY, 2008, p. 150, grifos meus). A dita superioridade do Renascimento situa-se no século XIX, onde “o ‘humanismo’ e a Renascença foram apropriados pelo Ocidente e essa apropriação ‘serviu de base para o imperialismo europeu do século XIX’, justificando o domínio europeu sobre todo o resto do globo” (GOODY, 2008, p. 147). Também ignorou a coexistência e a proximidade com as culturas do Islã e de Bizâncio (Cf. BURKE, 1978, p. 3 apud GOODY, 2008, p. 19).

Esta lógica apresenta uma sucessão de etapas que vai da “Antigüidade, prosseguindo daí em uma linha mais ou menos reta pelo feudalismo e Renascença até o capitalismo” (GOODY, 2008, p. 38); tais etapas são apresentadas como se uma “levasse a outra em uma única transformação até o domínio do mundo conhecido pela Europa do século XIX, seguindo a Revolução Industrial que teria se iniciado na Inglaterra” (GOODY, 2008, p. 325). Goody (2008, p. 345) questiona tal lógica, afirmando que esta é a forma como os europeus percebem a história mundial, não sendo universalmente válida.

Através do esforço realizado para se questionar esta ordenação cronológica é possível dispensar o sequenciamento da História, evitando a periodização e a superioridade europeia (Cf. GOODY, 2008, p. 242). Também possibilita a incorporação de uma historiografia mais flexível:

esse modelo tem de ser substituído por uma historiografia que seja mais flexível na abordagem da periodização, que não pressuponha a superioridade européia única no mundo pré-moderno e que relacione a história européia com a cultura compartilhada da Revolução Urbana da Idade do Bronze (GOODY, 2008, p. 17).

Chesneaux (1995, p. 93) é categórico ao afirmar: “é preciso advertir desde já que esse sistema quadripartite de organização da história universal é um fato francês”, e ele “rotula

tudo o que não é europeu como faltoso e carente” (GOODY, 2008, p. 16). Adota-se um dos modelos de se pensar a História como se fosse o único e corrobora-se “a visão de que a forma europeia de medir o tempo e periodização europeia sejam mais ‘corretas’ que outras” (GOODY, 2008, p. 28). Neste sentido, é elucidativa a frase de Moniot (1988, p. 99) que tornou-se epígrafe deste capítulo:

havia a Europa, e nisso se resumia a história. Por cima e à distância algumas “grandes civilizações” que seus textos, suas ruínas, às vezes seus laços de parentesco, de trocas, de herança com a Antigüidade Clássica, nossa mãe (...). O que resta: povoações sem história, sobre o que estavam de acordo o homem da rua, os manuais e a Universidade (grifos meus).

Diante disso, fica evidente a forma “como o Ocidente tentou impor sua própria trajetória ao curso dos eventos globais. (...) Toda a história mundial foi concebida como uma seqüência de fases constituídas por eventos ocorridos só na Europa Ocidental” (GOODY, 2008, p. 35-36). Isso permite questionar se “devemos adotar os esquemas científicos forjados pelo Ocidente ou inventar uma metodologia histórica simultânea de uma história?” (LE GOFF, 2007, p. 138).

Este modelo de história enraíza “no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente” (CHESNEAUX, 1995, p. 96). É por meio dele que acontece “a colocação de toda a história mundial no molde do ‘código cultural’ ocidental, do qual ela seria a emanação fiel” (MONIOT, 1988, p. 106). Nesta lógica, não existe espaço para a identificação com outras histórias que não sejam europeias, numa busca de homogeneização a partir de um viés da cultura europeia dominante. Existe aí uma dependência neocolonialista do saber histórico, que se exprime em uma preocupação em brilhar juntos aos europeus e se produzir a História em função de um modelo ocidental (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 77).

Com esta forma eurocêntrica de se construir o tempo histórico “o passado é conceituado e apresentado de acordo com o que aconteceu na escala provincial da Europa, freqüentemente da Europa ocidental, e então imposto ao resto do mundo” (GOODY, 2008, p. 11). Este caráter provincial e impositivo da história eurocêntrica é uma construção ideológica, fruto do domínio político-econômico europeu sobre os demais povos no século XIX, estendendo-se para o século seguinte. Porém, “nada prova que a maneira ocidental de escrever a história, como narração contínua, conforme a duração, seja a única concebível ou a melhor” (VEYNE, 1982, p. 47). Este colonialismo influenciou a produção histórica e hoje ainda é possível encontrar seus resquícios. Cabe fazer um esforço para descolonizar a historiografia; ou seja:

é deslegitimar a idéia de Ocidente com (sic) uma entidade auto-suficiente e continua (sic) desde os primórdios da humanidade. Em outras palavras, para muitos críticos atuais, não

existem fatos históricos suficientes que justifiquem uma visão da Grécia Antiga como a origem de uma suposta “civilização ocidental”. A Europa, enquanto entidade específica, lar da cristandade, é uma invenção da Alta Idade Média; anteriormente ela era uma parte periférica da civilização “indoeuropéia”, cujo centro era o Mediterrâneo Oriental (BARBOSA, 2008, p.9).

2. O universalismo da história europeia

Mesmo estando diante de uma contradição entre especificidade/singularidade do acontecimento e dos indivíduos e o objetivo de universalidade das ciências (Cf. LE GOFF, 2007, p. 34), a produção histórica eurocêntrica se esforçou para um caráter universal à sua organização histórica. Para Le Goff (2007, p. 41), muitos “teóricos da história esforçaram-se, ao longo dos séculos, por introduzir grandes princípios suscetíveis de fornecer chaves gerais da evolução histórica”. Pode-se dizer que na própria obra de Heródoto já existe uma tentativa de compor uma História Universal. Porém, é na noção de história cristã, a partir do pensamento de Santo Agostinho, que estão implícitos dois importantes princípios: um teleológico e outro universal. Para ele:

a gloriosa Cidade de Deus prossegue em seu peregrinar através da impiedade e dos tempos, vivendo cá embaixo, pela fé, e com paciência espera a firmeza da mansão eterna, enquanto a Justiça não se converte em juiz, o que há de conseguir por completo, depois, na vitória final e perfeita paz (*Cidade de Deus contra os pagãos*, I, Prólogo).

É ela, a Cidade de Deus, que seria o destino final da humanidade: “damo-nos conta da existência da Cidade de Deus, de que, pelo amor que nos inspirou seu Fundador, aspiramos a ser cidadão” (*Cidade de Deus contra os pagãos*, XI, 1). Inclusive o termo grego *katholikós* (católico) significa universal, que tem vocação de universalidade. Então, pode-se dizer que o germe da ideia de História da Universal situa-se no cristianismo: “ao pensamento histórico cristão o Ocidente deve ainda (...) [a ideia] de uma crônica universal” (LE GOFF, 2007, p. 66).

Esta noção de crônica universal será explorada durante o Renascimento europeu, considerado “a grande época da mentalidade histórica” (LE GOFF, 2007, p. 68). Seguindo a ideia da História como *magistra vitae*, começa-se a elaboração da “idéia de uma história nova, global, a história perfeita, e por progressos importantes de métodos e de crítica histórica” (LE GOFF, 2007, p. 68). E é a partir daí que se inicia a consolidação de ideia de História Universal.

Apesar destas primeiras iniciativas, a História da Civilização consolidada enquanto ideia é “a história dos filósofos das Luzes que se esforçam por torná-la racional, aberta às idéias de civilização e de progresso” (LE GOFF, 2007, p. 85). E esta visão da História criada

pelos *filósofos das Luzes* “esteve presente nos textos clássicos que fundaram a historiografia moderna no Iluminismo, *deturpando a visão dos europeus acerca dos demais povos do mundo*. Estes eram vistos, então, na melhor das hipóteses, como *crianças a serem educadas pelas luzes da Razão*” (BARBOSA, 2008, p. 2, grifos meus).

A obra que marca a sistematização de uma História Universal é do final do século XVII, *Discours sur l’Histoire universelle* (Discurso sobre a história universal – 1681) do bispo católico Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704). Nela Bossuet transmite a ideia de universalidade, na qual “os acontecimentos particulares se integram em sistemas gerais, globalmente determinados” (LE GOFF, 2007, p. 87); persiste-se a teoria providencialista cristã da história, já encontrada na obra *A Cidade de Deus* de Santo Agostinho⁵.

Segundo Chesneaux (1995, p. 100):

o principal propósito desse discurso sobre a história universal é apresentar um quadro coerente da sucessão dos grandes períodos da história do mundo, de acordo com uma análise logicamente ordenada e de maneira que esse quadro tenha por desfecho a sociedade a que pertence o autor.

Esta ideia de universalidade da história não se limita aos séculos XVII e XVIII. Chesneaux (*Cf.* 1995, p. 101) mostra como várias formas de se escrever a história seguem os princípios teleológico e universal da história: é assim em Bossuet, para o qual os fatos desembocam na monarquia de Luís XIV; em Voltaire, cujo final é a Idade das Luzes; Toynbee, que culmina no capitalismo Ocidental; a produção coletiva da UNESCO, que enaltece um culturalismo apolítico e as coleções de História Mundial da URSS, que apresentam a evolução dos cinco estágios estabelecidos pela teoria marxista, findando com a sociedade comunista. Caire-Jabinet (2003, p. 96) também chama a atenção para a forma como Jules Michelet resgata a tradição da história universal, inserindo nela a história da França.

Esta ideia de uma História Universal foi amplamente difundida por vários historiadores a partir do século XVII. Para Chesneaux (1995, p.103) este “discurso sobre a história universal’ (...) se desenvolveu em quatro direções principais”: (i) filosofia da história, com Bodin, Vico, Hegel, Stuart Mill e Croce; (ii) metodologia da história, de linha positivista com Langlois e Seignobos; (iii) história comparativa, que articula vários trabalhos de diferentes lugares e períodos apenas por meio de considerações muito gerais; (iv) a historiografia, através da qual o saber histórico se desenvolve internamente, acumulando informações e rumo ao progresso total. E este discurso que é apresentado como universal e avançado, seja na

⁵ *Cf.* WOORTMANN, Klaas. 2005. O selvagem na “Gesta Dei”: história e alteridade no pensamento medieval. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 25, nº 50, 2005, pp. 259-314. Tal artigo aprofunda alguns aspectos da concepção histórica e do providencialismo de Santo Agostinho na obra *Cidade de Deus*.

academia ou nos grandes meios de difusão do conhecimento histórico, é justificado pelo caráter científico que é atribuído à História (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 77-78).

Barbosa (2008, p. 3) indica como a produção do século XIX, sobretudo o evolucionismo de Spencer e o positivismo de Comte, expressam o provincialismo universalista europeu. Através dessas teorias as sociedades antigas devem ser compreendidas como estágios da civilização europeia ocidental:

nestas perspectivas francamente eurocêntricas, as sociedades e os povos “pré-modernos” ou “arcaicos” deveriam ser estudados como *estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental*. Assim, pois, o passado destas sociedades deveria ser um exemplo inicial deste processo evolutivo (BARBOSA, 2008, p. 3, grifos meus).

São estes paradigmas, principalmente o positivismo comtiano, que vão dar os elementos para a consolidação de uma História universalista; em suma, para Barbosa (2008):

o caráter positivista desta disciplina, em seu início, tendia a reforçar uma explicação da história mundial provincialista e teleológica, em que a história mundial era reconstruída dos primórdios até o advento da “modernidade”, ou seja, do desenvolvimento capitalista europeu-ocidental (BARBOSA, 2008, p. 4).

No entanto, “o que confunde as coisas é o gênero chamado história geral” (VEYNE, 1982, p. 21): há muitas limitações naquilo que se denomina de geral, pois “é impossível descrever uma totalidade de fatos e toda descrição é seletiva” (VEYNE, 1982, p. 29). História geral é uma utopia e “não existe como uma atividade que levaria a resultados específicos; ela se limita a reunir histórias especiais sob uma encadernação e a dosar o número de páginas, dadas a cada uma, conforme teorias pessoais ou gosto de público” (VEYNE, 1982, p. 32).

Mesmo tendo consciência de que, “como totalidade, a História escapa-nos” (VEYNE, 1982, p. 24), sabe-se que:

a aspiração dos historiadores à totalidade histórica pode e deve adquirir formas diferentes que, também elas, evoluem com o tempo (...) o objetivo de uma história total parece hoje acessível, de modo pertinente, através de objetos globalizantes, construídos pelo historiador; por exemplo, o *incastellamento*, a pobreza, a marginalidade, a idéia de trabalho etc. (LE GOFF, 2007, p. 46, grifo do autor).

Entre a possibilidade ou não, na verdade “ignoramos o que será uma história verdadeiramente universal. Talvez seja radicalmente diferente daquilo a que chamamos história”. (LE GOFF, 2007, p. 138); no entanto, ela continua a ser “o grande problema (...), a tendência secular de uma história que não seja só universal e sintética” (LE GOFF, 2007, p. 140). Todavia, sabe-se que este modelo, desenvolvido a partir do século XVI, não dá mais conta das questões e problemáticas atuais com as quais os historiadores se defrontam. Ferro (2010, p. 14) trata, “pois, de questionar a concepção tradicional de ‘História Universal’ [que

se inscreve] numa visão teleológica da História (...) ligado à ideia de Progresso”, de modo especial o etnocentrismo europeu que apregoa que os demais “povos só teriam ‘entrado’ na História depois de ‘descobertos’ pelos europeus” (FERRO, 2010, p. 14); ao final desta crítica, proclama a morte da história universal (Cf. FERRO, 2010, p. 290). Barbosa (2008, p. 6) afirma que a “difusão de uma História mais crítica, no século XX, e o surgimento da História disciplinar nos países do Terceiro Mundo alteraram, finalmente, o quadro marcadamente eurocêntrico do pensamento social anterior”: estas afirmações podem ser questionadas a medida que a história eurocêntrica continua presente ou retorna na historiografia e no ensino escolar.

Outros esforços existiram para se mostrar “tudo aquilo que impede a história humana de ser realmente universal” (CHESNEAUX, 1995, p. 10), dentre os quais o próprio Chesneau é um dos expoentes. Ele criticará a tentativa de se fazer a “história como passado em comum da humanidade” (CHESNEAUX, 1995, p. 14), base de uma nova formulação do internacionalismo, do qual ainda se está à procura (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 129)⁶. Vê-se que a História procura formar uma identidade globalizada quando apresenta um passado comum, independentemente das especificidades dos contextos sócio-históricos em que cada povo está inserido. Globalização é a palavra de ordem; e a formação de uma identidade global significa “identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado” (BITTENCOURT, 2009, p. 18).

Porém, algo que precisa ser levado em consideração é que “hoje, globalização é ocidentalização” (GOODY, 2008, p. 342), ou seja, enquadramento dos costumes, valores e princípios aos modelos estabelecidos pelo Ocidente: “a globalização compreende uma medida de universalização. (...) Nesse caso, como em muitos outros, globalização significa ocidentalização” (GOODY, 2008, p. 33). Além disso, Chesneau (1995) também critica a prisão do historiador à sucessão dos fatos no tempo, velho discurso da História Universal, sejam eles fatos políticos ou Modos de Produção, que a revelia mantém e “tem prioridade sobre o devir próprio de cada povo” (CHESNEAUX, 1995, p. 71).

Não se deve rechaçar a tentativa de compreender a história de outros povos, reforçando-se assim um provincialismo como dito anteriormente. Não se pretende negar a intervenção externa nos processos históricos, mas reconhecer a atuação de fatores internos que contribui para os desencadeamentos dos fatos (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 126-127).

⁶ Sobre a possibilidade de se pensar uma história comum a todas as nações, transnacional, que atenda às exigências do mundo globalizado, Cf. PURDY, Sean. 2006. A história comparada e o desafio da transnacionalidade. In: *Anais do VII Encontro da ANPHLAC*. Campinas, 2006. Disponível em http://www.anphlac.org/ver_anais.asp?pg=1&codigo=5.

Porém, esta história geral (com todas as ambiguidades que este termo pode apresentar, inclusive com tendências universalistas que possa conter) “deve, em primeiro lugar, *fazer o inventário das diferenças e dos conflitos*. Reduzi-la a uma história adocicada, docemente ecumênica, querendo dar prazer a toda gente, não é bom caminho” (LE GOFF, 2007, p. 138, grifos meus). Segundo Ferro (apud LE GOFF, 2007, p. 138), é necessário explicitar que “o passado das sociedades é, mais do que nunca, uma trama de confrontações entre estados, entre nações, entre culturas e etnias”; só que para confrontá-los é preciso saber que eles existem, independentemente se a estes estados, nações, culturas e etnias chegaram à dita história universal civilizadora, que é ocidental, cristã e capitalista. É preciso se ter em mente que ao se expressar como universalista o eurocentrismo acaba sendo provincialista (Cf. BARBOSA, 2008, p. 6): “questionar as relações entre a interioridade nacional e as ressonâncias mundiais, as interferências mundiais, é *questionar o internacionalismo*. É afirmar sua necessidade e, talvez, *seus limites*” (CHESNEAUX, 1995, p. 127, grifos meus).

É tornar cada vez mais consciente aos historiadores que fazem e, principalmente, ensinam a História que há “histórias a fazer, *não uma história*” (LE GOFF, 2007, p. 141, grifos meus). Seria encaminhar a produção historiográfica para aquilo que Veyne (apud LE GOFF, 2007, p. 140) chama de pan-historização, através da qual os historiadores “pouco a pouco tornaram consciência de que *tudo era digno de história: nenhuma tribo, por minúscula que seja, nenhum gesto humano, por insignificante que pareça, é indigno da curiosidade histórica*” (grifos meus): “tudo o que aconteceu é igualmente digno da história” (VEYNE, 1982, p. 27). Ou seja, é fazer com “que todo fenômeno da atividade humana seja estudado e posto em prática tendo em conta as condições históricas em que existe ou existiu” (LE GOFF, 2007, p. 143).

Existe uma necessidade real de se desvincular de uma história universal para que possamos atender aos questionamentos e desafios que a realidade nos propõe. É estar conscientes do que Aron (apud LE GOFF, 2007, p. 92), sintetizando o pensamento weberiano, aponta: que “*a história é sempre parcial, porque o real é infinito, porque a inspiração da investigação histórica muda com a própria história*” (grifos meus), reconhecendo que “tudo é histórico, mas existem somente histórias parciais” (VEYNE, 1982, p. 32).

Nos moldes atuais a história universal dá ênfase ao papel que o capitalismo desempenha na sociedade; afasta-se um pouco dos valores e da moral cristãs, mesmo que ainda não as exclua, e deixa implícito o ideal civilizador. Entra em cena o progresso e o desenvolvimento, sobretudo tecnológico e econômico, e a História vai adquirir uma função específica: ajudar a compreender o capitalismo.

Ainda recorre-se à Antiguidade greco-romana, berço da civilização ocidental e início do progresso civilizatório (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 24), para situar as origens da cultura ocidental-burguesa das elites, agora não apenas dirigentes, mas também economicamente dominantes. O período medieval é “limitado ao espaço europeu (...) [e tido como] uma fase de preparação para o nascimento das nações e o advento do capitalismo” (BITTENCOURT, 2009, p. 24). Dele interessa apenas uma coisa: sua crise; e com ela, o surgimento das sociedades pré-capitalistas. Pouco importa, de modo especial no ensino escolar, discuti-la em suas especificidades, ampliando o estudos para os povos que viviam fora dos feudos, chamados de bárbaros: culturas germânicas e célticas, por exemplo.

É o capitalismo que preside o estudo da História Geral (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 24). E dentro desta nova lógica da história universal “o capitalismo [e seus princípios de troca e expansão comercial] (...) é o fundamento para uma história universal e planetária” (CHESNEAUX, 1995, p. 108). Isso vai fazer com que o capitalismo seja o eixo norteador dos estudos de História escolar (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 23).

Em oposição ao “fechamento” das sociedades pré-capitalista, calcada na “tradição oral” (BITTENCOURT, 1993, p. 6), vai se enfatizar a interdependência, sobretudo econômica, entre as nações, promovida pelo desenvolvimento que, a partir da conjuntura do século XVI, vai se tornar necessária e ilimitada. Sendo assim:

a história universal, a fusão da história particular dos diferentes povos num destino comum começou verdadeiramente com o século XVI. (...) a história de cada povo se transforma qualitativamente através da intervenção de mecanismos unificadores e em comum: mercado mundial orientando a produção de cada país em função de suas exigências (CHESNEAUX, 1995, p. 114-115).

Esta forma de se pensar a História vai “contribui fortemente para universalizar os próprios mecanismos da história” (CHESNEAUX, 1995, p. 115), de modo que o conhecimento histórico sirva quase que exclusivamente para compreender o surgimento do capitalismo.

Porém, esta lógica baseia-se em um equívoco, que é ideológico. Os princípios de troca, expansão comercial e interdependência entre nações, tão caras para a explicação do superdesenvolvimento do capitalismo, já estavam presentes nas sociedades que lhe são anteriores: as trocas comerciais não são privilégios da sociedade europeia do século XVI. Elas já existiam, em diversas regiões da Europa e Ásia, durante a Idade do Bronze e alterou as configurações sociais de diversas tribos e civilizações. (Cf. GOODY, 2008, p. 40-41). Porém, dentro desta lógica capitalista da história são esquecidas porque eram descontínuas e marginais, não fazendo parte da estrutura organizacional destas sociedades, e não eram

efetuadas com moedas: “em sociedades recentes desse tipo, as trocas de bens e serviços, não necessariamente por ‘dinheiro’, são da maior significância” (GOODY, 2008, p. 55).

Chesneaux (1995, p. 112) mostra que “as sociedade pré-capitalistas não viviam debruçadas sobre si mesmas. Em todos os setores essenciais da vida social, elas conheciam trocas de longa distância e, portanto, uma real interdependência”. Por exemplo, as transações financeiras realizadas no mundo grego clássico, apesar de não serem iguais, “são pelo menos comparáveis e devem ser tratadas como pertencentes a um mesmo padrão econômico” (GOODY, 2008, p. 56) das que eram realizadas no século XVI; no que diz respeito ao sistema econômico de Roma, Goody (2008, p. 95) afirma que os romanos também estabeleceram formas capitalistas de organização por toda Europa. Além disso, situa no feudo o início da economia europeia: “foi nessas grandes propriedades [feudais] que ‘o início da economia européia’ se fez” (GOODY, 2008, p. 98).

Todavia, não é com estas sociedades que o capitalismo nascente e a burguesia que nasce com ele vai se identificar: afinal de contas, esta grande “novidade” inventada pela burguesia, que causará mudança “irreversível, porque está fundamentado numa necessidade estrutural: a auto-expansão indefinida do capitalismo” (CHESNEAUX, 1995, p. 112); esta grande novidade se situa em um período novo, Moderno, inaugurado por esta mesma burguesia capitalista. Goody (2008, p. 103) também encaminha sua reflexão nesse mesmo sentido: “a vantagem ocidental só se manifestou mesmo depois da Renascença, apoiada na manufatura e nos feitos comerciais das cidades italianas, principalmente nos têxteis. Foram essas cidades que apontaram o caminho da Europa para o capitalismo industrial e financeiro”.

No entanto, a obtenção destas vantagens não anula a existência de trocas comerciais, tanto no passado quanto no mesmo período do Renascimento. Este capitalismo, produto exclusivo da Europa, “não concede ao Oriente (...) a possibilidade de desenvolver o capitalismo a não ser pedindo emprestado do Ocidente. A razão (...) para essa incapacidade é a ausência da Antigüidade” (GOODY, 2008, p. 113). Sendo assim, ignora os contatos estabelecidos, inclusive pelos gregos, com povos do Mediterrâneo Oriental e do norte da África (Cf. GOODY, 2008, p. 74):

não pretendemos assumir a posição de historiadores “modernizantes” do mundo clássico. A economia contemporânea ocidental é certamente muito diferente. Isso não significa, no entanto, que não haja elementos em comum, como comércio e mercados, mesmo em dimensões muito diferentes. Não reconhecer a presença de atividades de mercado no mundo antigo é cegueira (GOODY, 2008, p. 59).

Esta cegueira, que é muito maior para os casos africanos e orientais (Cf. GOODY, 2008, p. 58-61), é proporcionada porque o conceito de mercado é definido de “forma bastante estreita” (GOODY, 2008, p. 54), sendo que na prática ele existiu de forma bem mais ampla.

Neste modelo capitalista de história universal também não há espaço para outros povos e nações. Se este espaço não existe nem para os “países em desenvolvimento” serem agentes de sua própria história, quem dirá para os países e povos que estão situados nas periferias deste sistema econômico. Sendo assim, “o papel unificador do capitalismo também é limitado (...) [pelas] nações, no sentido amplo do termo, [que] apareceram no Ocidente nos séculos XVIII e XIX, à medida que se consolidavam as relações capitalistas” (CHESNEAUX, 1995, p. 120), com a inclusão dos EUA e seu ideal todo particular de democracia a partir das duas grandes guerras do século XX. Goody (2008, p. 82), rompendo com a ideia de que o capitalismo é uma invenção europeia, afirma: “o ‘capitalismo’ mercantil, a cultura urbana e a atividade literária estavam presentes em outros lugares pelo menos no mesmo grau”. Ele ressalta as atividades comerciais existentes em diversos lugares, tanto no Oriente Médio como no Extremo Oriente, bem antes do século XVI.

Nesta lógica de universalização da história pelo capitalismo prevalece a ideia que concebe “o surgimento e crescimento do capitalismo como exclusivos da sociedade europeia, como também a burguesia, que se origina do colapso da sociedade europeia anterior (senhores feudais, Igreja etc.)” (GOODY, 2008, p. 165). Nela, inclusive “o Brasil nasce na Europa (...) no lugar central do capitalismo emergente” (BITTENCOURT, 2009, p. 23-24). Ao passo que o capitalismo se desenvolve e procura unificar a História através de sua compreensão, amplia-se “o fosso entre minorias privilegiadas e a massa dos povos do mundo, que ele explora e tem necessidade de explorar” (CHESNEAUX, 1995, p. 117); além disso, não se critica a forma como estes grandes países capitalistas enriquecem às custas dos países mais empobrecidos. Aos demais povos, que conseguiram a independência dos antigos impérios (Cf. CHESNEAUX, 1995, p. 121) ou que estão sendo “libertos de seus tiranos ditadores”, coube (sem alternativa) se alinharem aos modelos de organização nacional (Estado dito democrático) e econômico (capitalismo).

Tal como no modelo anterior, esta forma de conceber a história impede o conhecimento das especificidades históricas de cada nação, que Chesneau (Cf. 1995, p. 120-129) chama de interioridade nacional, que está além de uma história universal, das incursões do capitalismo ou do domínio de sucessivos impérios.

3. Alternativas ao modelo ocidentalizante: novas possibilidades

Como afirmado anteriormente, a história eurocêntrica com sua divisão temporal em quatro grandes períodos, calcada nos valores cristãos e na compreensão do capitalismo consiste em um dos modelos possíveis de se pensar a História. Vê-se também, como constatou Ishibashi (2004), o quanto o ensino de História tem privilegiado o Ocidente: nos moldes atuais do ensino de História “há uma falta de informações globais bem distribuídas, com *uma concentração maior, na verdade bem maior, no Mundo Ocidental*” (ISHIBASHI, 2004, p. 10, grifos meus). Aponta também que “o Ocidente estuda tanto a influência da cultura romana, da cultura grega, o renascimento ocidental e outros tantos fatos históricos marcantes e sabe a influência que tiveram esses fatos no decorrer da história até os dias atuais” (ISHIBASHI, 2004, p. 12), mas muitas vezes desconhece o Oriente.

Apesar da tendência de ocidentalização do ensino de História, principalmente no Brasil (Cf. ISHIBASHI, 2004, p. 12-16), tem havido um avanço no conhecimento do outro, de modo especial com o auxílio da etnologia. Todorov (1993, p. 25) afirma que a época moderna “é uma época de consciência crescente da existência dos outros”⁷. A partir do conhecimento do outro, ao invés de se consolidar a ruptura entre Ocidente e Oriente, passa-se a perceber que as “muitas invenções básicas reconhecidas como críticas para a ascensão do Ocidente vieram do Oriente” (GOODY, 2008, p. 111), deixando de serem apresentadas como específicas/exclusivas criações europeias.

Este processo de reconhecimento das intervenções interculturais liga-se diretamente à questão das identidades. Todorov (Cf. 1993, 37-40) vai discorrer sobre o modo como o conhecimento do outro desencadeia um processo de reformulação da própria identidade: “o conhecimento do outro depende de minha própria identidade. Mas este conhecimento do outro determina, por sua vez, o meu conhecimento sobre eu mesmo” (TODOROV, 1993, p. 39)⁸.

No processo de descolonização, intensificado ao longo do século XX, e no bojo das discussões sobre a formação das identidades locais, sobretudo nos países colonizados, foram elaboradas algumas *alternativas* ao modelo de história eurocêntrica, evidenciando as possibilidades de ruptura com este paradigma: “um passo primordial para a criação de alternativas ao eurocentrismo ainda dominante deveria ser uma releitura da história mundial em parâmetros mais realistas e objetivos” (BARBOSA, 2008, p. 8), sobretudo nos países

⁷ “es una época de conciencia creciente de la existencia de los otros”

⁸ “el conocimiento del otro depende de mi propia identidad. Pero este conocimiento del otro determina a su vez mi conocimiento de mí mismo”. Sobre a relação entre a formação das identidades e o ensino de História no Brasil Cf. BITTENCOURT, Circe M. F. 2007. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario et al (orgs.). *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 33-52.

periféricos ao mundo Ocidental capitalista, sejam na Ásia, África ou na América Latina. As formas alternativas de se pensar a História são características destas regiões porque estão ligadas com a reconstrução das identidades locais, perdidas com o processo de colonização, muito intenso principalmente no século XIX. Tal movimento ganha força à medida que se consegue a independência (mesmo que relativa) dos antigos colonizadores:

a luta anticolonial mudou de direção os “argumentos” que legitimavam a sujeição: à negação do passado indígena respondeu-se com a sua invocação e exaltação (...). A tentativa feita pelas sociedades dominadas de voltarem a ter posse sobre si mesmas atrai o conhecimento das heranças que as definem, reconhecimento não apenas sentimental mas realista e preocupado com uma inteligibilidade (MONIOT, 1988, p. 100).

A primeira observação a ser feita sobre estas outras possibilidades de se pensar a História é que elas não podem ser mensuradas com os critérios ocidentais. Louis Dumont, em sua obra sobre a civilização indiana (*La civilisation indienne et nous*, 1962), esclarece como deve ser pensada a história desse povo: “não pode ser esclarecida à luz dos conceitos ocidentais (...); sua tese não nega a existência de uma história indiana, embora lhe reivindique especificidade” (LE GOFF, 2007, p. 54). Esta ideia pode ser estendida para as demais formas de se pensar a História, sem que haja a necessidade de serem corroboradas ou aprovadas pelos modelos Ocidentais de organização da história. Chesneaux (1995, p. 13), por exemplo, ressalta a contribuição da China e do Vietnã no campo de atuação política e acadêmica, evidenciando a recusa que ambos os países fazem aos valores da sociedade burguesa (civilização cristã, cultura ocidental e a técnica moderna).

Apesar de constatar a redução da História à Europa, Moniot (1988) vai apontar métodos e ferramentas para se pensar uma *História dos povos sem história*, título do artigo por ele escrito. Ele apresenta os desafios que é pensar e fazer a história destes povos diante de um “sentimento de impossibilidade prática de fazê-la pela falta de fontes: povos sem escritas, cujas tradições orais são indignas de credibilidade, onde as constatações etnográficas só permitem conjecturas, e sobre os quais as observações estrangeiras foram raras e superficiais” (MONIOT, 1988, p. 100). Segundo Le Goff (2007, p. 55), esta forma de se fazer a História “se beneficia de novos métodos das ciências humanas (história, etnologia, sociologia), que tem a vantagem de ser ‘uma ciência em campo’, que utiliza todas as espécies de documentos, nomeadamente o documento oral”. Neste mesmo sentido, Veyne (1982, p. 18) afirma: “os povos ditos sem história são, simplesmente, povos cuja história se ignora, e que os ‘primitivos’ têm um passado, como todo mundo”. E aqui se situa o intenso trabalho, que nas últimas décadas tem aumentado, de elaboração da história de comunidades indígenas e africanas.

É interessante constatar que a organização eurocêntrica dos conteúdos históricos, após tratar do homem Pré-Histórico (e nada mais contraditório do que este termo), opta pelo estudo dos povos mesopotâmicos e egípcio, dos quais surgem a escrita e o Estado centralizado. No entanto, ela ignora completamente a existência de outras preocupações com os registros históricos, que vão muito além da Europa Ocidental:

para nos limitarmos aos documentos escritos, os traços mais antigos da preocupação de deixar à posteridade testemunhos do passado encontram-se do início do quarto milênio ao início do primeiro milênio a.C. e refere-se, por um lado, ao Oriente Médio (Irã, Mesopotâmia, Ásia Menor) e, por outro, à China (LE GOFF, 2007, p. 31)

É sabido que, “desde muito cedo, os chineses cumpriram dois gestos constitutivos do procedimento histórico: formar arquivos, datar documentos” (LE GOFF, 2007, p. 60). Neste sentido, “só há história, no sentido chinês da palavra, daquilo que está escrito” (LE GOFF, 2007, p. 60). Dentro desta lógica eurocêntrica de história é comum “a idéia de que o nascimento da história estava ligado ao aparecimento da escrita [e que] levava a privilegiar o documento escrito” (LE GOFF, 2007, p. 106). No entanto, o fato de a sociedade chinesa conceber uma história a partir “daquilo que está escrito” não é condição para que a estudemos, pois seu contato e relações com o Ocidente serão bem posteriores do que a região Mesopotâmica.

Vê-se, com isso, um esforço em aproximar as sociedades europeias e asiáticas, tratando-as mais como variações umas das outras do que como sendo completamente opostas: “diferenças certamente existem. Mas o que *se requer é uma comparação mais cuidadosa, não um contraste grosseiro entre Ocidente e Oriente*, que acaba sempre favorecendo o primeiro” (GOODY, 2008, p. 15, grifos meus). O termo *Eurásia*, amplamente utilizado por Goody (2008) é uma forma de aproximação. Para ele, tal separação é absurda e constitui um roubo, termo utilizado no título da obra:

um coisa é negligenciar as “pequenas sociedades primitivas” (aquelas estudadas pelos antropólogos) quando lidamos com a Antiguidade e o desenvolvimento inicial do Ocidente; outra coisa é negligenciar as grandes civilizações da Ásia ou, o que é tão problemático quanto, categorizá-las como “Estados asiáticos” (GOODY, 2008, p. 15)

Barbosa (Cf. 2008, p. 7-8) também apresenta uma série de tentativas de reescrever a história de diversos povos fora do eixo europeu-ocidental a partir das especificidades de cada um deles: dentre estas alternativas, cita a escrita da história africana (Akinjogbin, Ki-Zerbo e Hama) e indiana (Chakrabarty e Nandy); o que estas formas de se pensar a escrita história destes povos teriam em comum é o seu direcionamento para uma “historiografia pós-colonial

(...) uma história que dificilmente poderia ser realizada na academia tradicional, nos moldes europeus” (BARBOSA, 2008, p. 8).

Se já há um estranhamento com relação aos povos asiáticos, imagine pensar uma história do mundo islâmico, que apresenta estrita relação com a religião maometana, numa sociedade pós-ataentados de 11 de setembro de 2001, que passou a demonizar o elemento muçulmano na sociedade, acirrando preconceitos e xenofobias. Assim como no mundo Ocidental, a história para o mundo islâmico ocupa-se com os fatos e propõe uma *História Universal* (Cf. LE GOFF, 2007, p. 81), o que talvez gere um pânico em nós ocidentais. A obra *Muqaddima* de Ibn Khaldun, escrita no século XIV, faz uma introdução à história universal: “para um leitor ocidental moderno (...) evoca o que se escrevia, no Renascimento ocidental, um ou dois séculos mais tarde” (LE GOFF, 2007, p. 81).

Na própria Europa Ocidental existem outras formas de se organizar a história, e que assim como os exemplos anteriores ficam esquecidos. Por exemplo, “na Grécia, a Antigüidade chega até o século XV, e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média” (CHESNEAUX, 1995, p. 93). É de causar estranheza que na Grécia, berço da civilização Ocidental, a Antigüidade perdure até o século XV enquanto a história da Europa Ocidental já se encontra a beira do Renascimento. Sem contar que, após o século XVI, Portugal e Espanha simplesmente desaparecem deste modelo de história, reforçando sua limitação à França, Inglaterra e parte da Alemanha.

Ferro (Cf. 2010, p. 15) chama a atenção para a ideia de “história geral”, pois é atrás dela que se esconde o etnocentrismo. Sendo assim, a história geral apresentada pelo mundo islâmico desconsidera significativamente o Ocidente: “na grande recolha de obras de velhas culturas (indiana, iraniana, grega) em Bagdá, no tempo dos abássidas⁹, os historiadores gregos foram esquecidos” (LE GOFF, 2007, p. 61). Apesar de mostrar preocupação com a produção do conhecimento e até propor uma história universal “a história nunca ocupou, no mundo muçulmano, o lugar de eleição que conquistou na Europa e no Ocidente [e que] não conheceu os mesmos desenvolvimentos metodológicos em história” (LE GOFF, 2007, p. 61).

Por ser diferente do modelo Ocidental de história e por estarmos em tempos em que a aversão ao islamismo é latente, esta história nem figura como uma das possíveis histórias existentes, que podem ser ensinadas ou, ao menos, mencionadas: “um dos mais perturbadores mitos do Ocidente é o de que os valores de nossa civilização ‘judaico-cristã’ têm de ser

⁹ Segundo Libera (2004, p. 66), o tempo dos abássidas corresponde ao período que vai de 750 até 1055, fase em que “o mundo muçulmano passa para o controle dos califas abássidas; o poder emigra de Damasco para Bagdad”, sendo ela uma das principais cidades do período.

diferenciados do Oriente em geral e do islamismo em particular” (GOODY, 2008, p. 273). A História continua sendo um “mito do Ocidente” (Cf. DE CERTEAU, 1982, p. 55).

Partindo da parcialidade da História e das suas infinitas possibilidades há que reconhecer que “a vida quotidiana de todos os homens (...) [se] constitui, de direito, caça para o historiador” (VEYNE, 1982, p. 21). Em contrapartida, constata-se que esta diversidade no modo de pensar a história, que não a do povo Ocidental, “está relegado às margens da historiografia acadêmica e do uso internacional” (GOODY, 2008, p. 24), reforçando estereótipos e preconceitos elaborados no século XIX. Se faz urgente uma tentativa de “desmistificar o caráter a-histórico atribuído a certas sociedades e povos, como ocorreu durante muito tempo em relação aos africanos” (BARBOSA, 2008, p. 7), preconceito que ainda hoje se faz presente em relação a vários outros povos. Sendo assim, “haveria histórias a fazer, não *uma* história” (LE GOFF, 2007, p. 141, grifo do autor), cabendo aos professores fazerem a escolha da história a ser trabalhada com seus alunos, lembrando, porém, que “cada um escolhe seu passado, e essa escolha nunca é inocente” (CHESNEAUX, 1995, p. 24).

Diante do quadro apresentado ao longo deste capítulo, percebe-se a necessidade urgente de se fazer o processo de descolonização da história (Cf. MONIOT, 1988, p. 109), tanto no ensino quanto na pesquisa: “o ensino fundamental deverá preparar o aluno para uma nova visão de mundo, uma visão diferente daquela tradicional herdada da educação ‘tradicional humanista’, de estilo greco-romano” (NUNES, 1996, p. 45). Preiswerk e Perrot¹⁰, em meados dos anos 1970, apontaram as dez formas da colonização, e neste capítulo procurei resgatar estas ideias:

dez formas desta colonização da história pelos ocidentais:

- 1) a ambigüidade da noção de civilização. Haverá uma ou várias?
- 2) O evolucionismo social, isto é, a concepção de uma evolução linear e única da história segundo o modelo ocidental (...);
- 3) O alfabetismo como critério de diferenciação entre superior e inferior;
- 4) A idéia de que os contatos com o Ocidente são o fundamento da historicidade das outras culturas;
- 5) A afirmação do papel causal dos valores em história, confirmada pela especificidade do sistema de valores ocidentais: a unidade, a lei e a ordem, o imobilismo, a democracia, o sedentarismo e a industrialização;
- 6) A legitimação unilateral das ações ocidentais (escravatura, propagação do cristianismo, necessidade de intervenção etc.);
- 7) A transferência intercultural dos conceitos ocidentais (feudalismo, democracia, revolução, classe, Estado etc.);
- 8) O uso de estereótipos, como os bárbaros, o fanatismo muçulmano;
- 9) A seleção autocentrada das datas e dos acontecimentos importantes da história, impondo ao conjunto da história do mundo a periodização elaborada pelo Ocidente;
- 10) A escolha das ilustrações, as referências à raça, ao sangue, à cor (LE GOFF, 2007, p. 136-137)

¹⁰ A obra à qual se refere a citação acima é PREISWERK, R.; PERROT, D. *Ethnocentrisme et histoire. L’Afrique, l’Amérique indienne et l’Asie dans le manuels occidentaux*. Paris: Anthropos, 1975.

O reconhecimento da necessidade de uma descolonização da história requer, por outro lado, reconhecer que ainda persiste entre nós “uma história popular com *repertório consagrado*: grandes homens, episódios célebres; *essa história está sempre a nossa volta*, nas placas das ruas, no pedestal das estátuas, nas vitrinas das livrarias, na memória da coletividade e nos *programas escolares*” (VEYNE, 1982, p. 36, grifos meus): e ela é eurocêntrica. E a questão que fica é a seguinte: tendo em vista as discussões sobre a constituição das múltiplas identidades, na qual o ensino de História está inserido, será que nossos programas curriculares, que de uma forma ou de outra orientam as práticas de ensino, estão suficientemente descolonizados e desvencilhados de uma história eurocêntrica, para assim poder atender a demanda da formação das múltiplas identidades através do ensino?

CAPÍTULO II

Os currículos e conteúdos de História: a consolidação de um modelo (1942 a 1975)

“Cada um escolhe seu passado, e essa escolha nunca é inocente” (Chesneaux, 1995)

Neste segundo capítulo o objetivo é analisar os currículos de História do Ensino Fundamental¹¹ de 1942, proposto pela Reforma Capanema, ao currículo de 1975 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no intuito de identificar as concepções eurocêntricas de História neles existentes. Considerando que o conteúdo é um dos componentes centrais da disciplina escolar (Cf. CHERVEL, 1990, p. 187), será feita uma aproximação entre o debate do capítulo anterior e os conteúdos históricos dos documentos curriculares, verificando as continuidades e/ou descontinuidades na apresentação, organização e seleção dos conteúdos de História por eles apresentados.

Sendo assim, as fontes centrais deste capítulo são os programas curriculares, situando-os no contexto educacional de cada período. Já os livros didáticos também serão usados como fontes, estritamente no intuito de visualizar a forma como os conteúdos curriculares são distribuídos nos materiais didáticos. Os programas curriculares a serem analisados neste capítulo são os de 1942 (Reforma Capanema), 1951 (Reforma Simões Filho) e os de Estudos Sociais de 1971, identificando quais conteúdos históricos e qual visão de História são veiculados por este currículo. Os dois primeiros são os únicos de nível nacional, tendo em vista que era o Ministério da Educação quem expedia o currículo para todas as unidades da Federação; apesar de a introdução dos Estudos Sociais estar prevista em uma lei federal (5.692/71), aqui os conteúdos desta disciplina serão analisados via *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*, produzido pela SEE-SP em 1975.

Para proceder com a análise destes programas curriculares se faz necessário apresentar a concepção de currículo utilizada nesta pesquisa e também o motivo em seguir discutindo o currículo prescrito, debate este que para muitos já se encontra superado. Goodson, uma das principais referências no estudo sobre currículo, tem dedicando-se atualmente a pesquisas sobre narrativas de vida dos professores (Cf. GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António

¹¹ Como advertido na Introdução da dissertação, serão analisados o currículos de 5ª a 8ª séries e seus correspondentes nos anteriores à LDB 9493/96.

(org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992). Há também uma grande tendência em estudos curriculares mais ligadas às questões da multiculturalidade e de formação de identidade, nos quais o enfoque não está nos conteúdos. Contudo, esta parte da pesquisa estará focada na análise do currículo prescrito e seus conteúdos.

1. O currículo prescrito e sua análise

Atualmente as discussões sobre o ensino de História se debruçam intensamente sobre a questão da metodologia de ensino e a forma como se dá a aquisição de uma consciência histórica no processo de ensino/aprendizagem da História: basta citar recentes pesquisas que têm sido desenvolvidas a partir dos conceitos de Didática da História e de consciência histórica, com referencial teórico de Jörn Rüsen, segundo o qual “a didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RÜSEN, 2006, p. 12)¹². Sendo assim, as questões curriculares e de conteúdo deixam de ocupar lugar de destaque e passam a ser um item secundário, como se fossem neutros e sem importância no processo de aprendizado da História. Um estudo mais detalhado seria capaz de mostrar até que ponto a ênfase nos métodos contribuem efetivamente para a aprendizagem da História, tendo em vista que

o aspecto crucial que se tem que captar aqui é o da força interrelacionada da forma e do conteúdo, que deveria encontrar-se no centro de nosso estudo das disciplinas escolares. Ainda mais, o estudo da forma e o conteúdo da disciplina deveriam situar-se em uma perspectiva histórica (GOODSON, 1995, p. 103)¹³

¹² Este referencial tem chegado ao Brasil via pesquisas de Isabel Barca, trazidas pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. Além das obras do próprio Jörn Rüsen e das pesquisas que têm sido apresentadas nos recentes encontros sobre ensino de História, poder-se citar: BARCA, Isabel. A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p. 5-9, jan/jun 2007; BARCA, Isabel. Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, p.115 – 126, jan.jun. 2007; CAINELLI, Marlene. História e Memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica; CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, Inverno 2001; FRUCHON, Pierre (org.) O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009, v.3, que traz uma série de artigos baseados no referencial de Rüsen; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

¹³ “el aspecto crucial que hay que captar aquí es el de la fuerza interrelacionada de la forma y el contenido, que debería hallarse en el centro de nuestro estudio de las disciplinas escolares. Es más, el estudio de la forma y el contenido de la disciplina debería situarse en una perspectiva histórica”.

Questões ligadas ao estudo da forma e dos conteúdos curriculares e das reformas que os envolvem também se revela significativa, inclusive, para o estudo de outras áreas, como o estudo sobre livro didático. Bittencourt (1993, p. 9) destaca que, embora não seja o único critério a ser considerado, as “reformas dos programas se constituam efetivamente em marcos importantes para a elaboração dos livros didáticos”.

A não discussão sobre os conteúdos e o currículo tem se acentuado na atualidade. Porém, a importância da discussão dos conteúdos já é apontada por Gimeno Sacristán (1998, p. 120), quando afirma que “sem o conteúdo não há ensino (...) [e que] sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino”. Como “a preocupação pelos métodos e pelos processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que a grande parte das investigações educativa disponível não se refira ao conteúdo do ensino” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 120), a análise dos conteúdos curriculares tem parecido obsoleta. E tal procedimento fez com que “o currículo prescrito, a mais manifesta das criações sociais, fosse tratado como um elemento dado” (GOODSON, 1995, p. 95)¹⁴, deixando clara as evidências da presença das políticas neoliberais na educação, nas quais os professores são concebidos como técnico-executores de uma série de conteúdos e atividades concebidos por “especialista”.

Diante disso, se faz necessário retomar três questões importantes para o debate sobre o currículo e que serão utilizados nesta pesquisa. Em primeiro lugar é importante ressaltar que “o currículo escolar é um artefato social, concebido e feito para propósitos humanos deliberados” (GOODSON, 1995, p. 95)¹⁵; o segundo ponto a ser destacado é que, mesmo sabendo que a “visão de currículo se desenvolve com base na idéia de que podemos definir desapassionadamente os principais ingredientes do curso de estudos” (GOODSON, 2005, p. 67), “o currículo escolar está longe de ser um fator ‘neutro’” (GOODSON, 1995, p. 95)¹⁶. Esta ideia de não neutralidade do currículo escolar, e da própria escola, é defendida por Michael Apple (1982, p. 95), quando afirma que currículo e a escola também são responsáveis por “transmissão de valores e de tendências culturais”. Segundo este mesmo autor, os conteúdos escolares são “o conhecimento de apenas alguns grupos (...) [e que] não eram neutros nem fortuitos” (APPLE, 1982, p. 97). Por fim, quero afirmar que “o currículo é *uma opção cultural (...) [um] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado*” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34, grifos do autor).

¹⁴ “el currículum escrito, la más manifiesta de las creaciones sociales, ha sido tratado como un elemento dado”.

¹⁵ “el currículum escolar es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados”.

¹⁶ “el currículum dista mucho de ser un factor ‘neutral’”.

Estas três questões que envolvem o currículo (artefato social, sua não neutralidade e a seleção de alguns valores culturais) são também evidenciadas por Antônio Flávio Moreira e Tomas Tadeu da Silva em um texto introdutório sobre teoria curricular (Cf. MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8). Nesta pesquisa é assim que o currículo será entendido, de modo a possibilitar que a discussão sobre os conteúdos e seus critérios de seleção seja retomada e analisada em um processo histórico nos currículos de História.

Partindo do conceito de currículo prescrito, artefato social que não é neutro, os currículos de História ou que veiculam conteúdos históricos, como no caso dos Estudos Sociais, de 1942 a 2008 serão analisados nos próximos capítulos, entendendo-os como “testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para (...) legitimar uma escolarização” (GOODSON, 2005, p. 21). Nesse sentido, é o currículo prescrito que

promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização (...) [e que] nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2005, p. 21).

Mesmo tendo ciência da existência dos currículos ativo/interativo (executado em sala de aula) – que em muitos casos não corresponde com o que está prescrito nos programas curriculares –, do oculto (daquilo que é ensinado e transmitido sem que se tenha consciência ou clareza), do risco de analisar somente o currículo prescrito e das demais discussões que as teorias críticas e pós-críticas do currículo trazem (Cf. SILVA, 1999, p. 16-17; MOREIRA, 1997, p. 13-15), optou-se por analisar os currículos prescritos por entender que seu estudo ajuda a “compreender os parâmetros anteriores à prática” (GOODSON, 2005, p. 21). Segundo este mesmo autor

se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será a de aceitá-lo como um pressuposto (...). Estaríamos aceitando como “tradicionais” e “pressupostas”, versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito (GOODSON, 2005, p. 24).

Além disso, pode-se

afirmar que o currículo prescrito estabelece, na maioria das vezes, importantes parâmetros para a prática na aula (não sempre, não todas as vezes, não em todas as aulas, mas na maioria das vezes). O estudo do currículo prescrito aumentará, em primeiro lugar, nossa compreensão das influências e interesses que intervêm no nível pré-ativo. Em segundo lugar, esta compreensão impulsionará nosso conhecimento dos valores e propósitos representados no ensino (GOODSON, 1995, p. 99)¹⁷.

¹⁷ “afirmar que el currículum escrito establece la mayoría de las veces importantes parámetros para la práctica en el aula (no siempre, no todas las veces, no en todas las aulas, sino ‘la mayoría de las veces’). El estudio del currículum escrito aumentará en primer lugar nuestra comprensión de las influencias e intereses que intervienen

Diante disso, a intenção é retomar as discussões sobre as questões que envolvem os conteúdos curriculares e seus critérios de seleção no debate sobre o ensino de História:

o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isto não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação (GOODSON, 2005, p. 78).

O intuito de se analisar os currículos prescritos é questionar a incontestabilidade que os cercam, de modo especial como atualmente tem se apresentado, e que se tem acentuado nos últimos anos, pois entendo que

iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle (...). Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo (GOODSON, 2005, p. 27).

Ao resgatar este debate voltam-se à tona as questões que envolvem a definição dos conteúdos nos programas curriculares, que se constitui um processo conflituoso, controverso, não estático e nem universal (Cf. GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 149). E a esta discussão não podem estar alheios nem professores atuante no ensino de História e nem estudantes que se preparam ao magistério. É uma tentativa de compreender, na formação inicial e durante a atuação docente, que

as disciplinas não podem ser transformadas como “destilações” finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar. Nem devem ser ensinadas como se fossem estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. (...) Com efeito, na escolarização humana, “destilações finais” e verdades “fundamentais” são conceitos enganosos. Retornamos ao conhecimento de dupla face, socialmente contextualizado – tanto porque o conhecimento e o currículo são pedagogicamente realizados num contexto social, quanto porque são originariamente concebidos e elaborados neste mesmo contexto (GOODSON, 2005, p. 43).

Se “currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição” (GOODSON, 2005, p. 78), pode-se analisar, através de um processo histórico, se estes conteúdos indicam para uma mesma direção e qual tradição eles pretendem inventar ou perpetuar. Nesta pesquisa o currículo prescrito será tratado como uma forma de se inventar uma tradição, como algo que

não está pronto e que sempre se reconstrói (não quer dizer que se reformula) a partir dos critérios de um determinado grupo social, tendo em vista que “a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas a versão escolarizada em particular” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 128). E esta versão escolarizada dos conteúdos históricos “continua a existir nos currículos e a disciplina reformula-se em textos oficiais e em livros didáticos que crescem em títulos e circulação” (BITTENCOURT, 2009, p. 11).

2. Ensino de História no século XIX: a imposição da matriz francesa

Antes de tratar diretamente do eurocentrismo nos currículos oficiais é importante discutir, de modo sumário, como este paradigma histórico se fez presente no ensino escolar brasileiro. Para tanto, deve-se regressar aos anos 40 do século XIX, momento em que a disciplina História passa a constar no programa do Colégio Pedro II. Sendo disciplina obrigatória, a História escolar, por meio de seus programas curriculares, seus livros didáticos e suas práticas, terá papel importante para a difusão do etnocentrismo europeu, de modo especial aqui no Brasil. Segundo Chesneaux (1995, p. 71), a referida

mania da periodização [e com ela a imposição dos valores sócio-culturais sobre os demais povos] é reforçada pela prática pedagógica: a partir do momento em que o único objetivo da história é dar um quadro neutro da sequência do tempo, cujo desenrolar se efetuará externamente a nós, costumam-se fixar referências, recortar fatias.

Reforçada pela prática pedagógica, esta forma de se pensar e ensinar a história a partir de uma concepção eurocêntrica esteve presente nos programas curriculares brasileiros desde o século XIX, chegando à segunda metade do século XX plenamente consolidados. A matriz que se impôs ao ensino de História aqui no Brasil tem o mundo Ocidental como chave de leitura, veiculado por programas curriculares e livros didáticos desde o século XIX. Cordeiro (2000, p. 41) afirma:

o ensino de História surge então como uma verdadeira “*pedagogia do cidadão*”, encarregada de difundir a noção de progresso – encarnada na constituição da Europa e da civilização ocidental – e apresentar uma imagem da formação da nação capaz de constituir um determinado corpo de valores nacionalistas (grifos do autor).

A imposição deste modelo se deu, sobretudo, através dos currículos e dos livros escolares. Bittencourt (2009a, p. 78), tratando do currículo de História do Colégio Pedro II, que servia de modelo para as demais instituições de ensino do país até meados do século XX, também faz uma análise neste mesmo sentido:

predominava o estudo de História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do Mediterrâneo, com especial acento sobre gregos e romanos; a Idade Média, como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea.

Nem a passagem para a chamada História da Civilização, de caráter mais laico (*Cf.* BITTENCOURT, 179-182), conseguiu romper com esta estruturação da história: “a História da Civilização, com os quatros grandes períodos e separada definitivamente da História Sagrada, transformou-se no eixo explicativo da História escolar” (BITTENCOURT, 2009a, p. 80). Esta divisão quadripartite, que tem a finalidade de dar um quadro neutro da História, tornou-se

a armação dos programas de ensino secundário, dos cursos e programas universitários de história, dos concursos de admissão nas escolas normais superiores, dos concursos de “recrutamento” (Capes, efetivação). O que implica de imediato, a mesma organização para os manuais escolares ou as coleções de obras históricas (CHESNEAUX, 1995, p. 93).

Este etnocentrismo europeu presente na sistematização do tempo histórico e nos conteúdos escolares também é apontado por Ferro (2010, p. 15), para o qual

a história “nasce” com o Egito antigo, a Caldéia e Israel e se desenvolve com a grandeza da Grécia e de Roma. A idade média começa com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e com as grandes invasões; e termina com a queda do Império Romano do Oriente, em 1453, e a conquista turca. Os grandes descobrimentos, o humanismo e reforma protestante abrem os “tempos modernos”, que deixam o lugar para a época contemporânea começada com a revolução de 1789.

É sobre esta divisão que se assentava o nosso ensino de História durante o século XIX até meados do século XX, baseando-se no ensino francês. Bittencourt (1993) apresenta como o modelo escolar francês foi muito influente na estruturação do ensino brasileiro¹⁸. Esta influência se deu por diversas formas: manuais e compêndios escolares (traduzidos ou no original), programas curriculares, organização dos conteúdos históricos, leis educacionais e no modelo de escola.

No Brasil, estas concepções foram amplamente difundidas por meio dos pressupostos positivistas (*Cf.* BITTENCOURT, 1993, p. 180). Neste sentido, é compreensível a ampla difusão dos manuais de ensino de Charles Seignobos, já que ele é o principal representante do positivismo francês no campo historiográfico e autor de um dos principais manuais escolares de história que aqui circulou durante uma boa parte do século XIX. Para Bittencourt (1993, p. 182-183),

¹⁸ Esta ideia está presente também em ABUD, 1985, p. 5; BITTENCOURT, 2009a, p. 78; 1990, p. 78-81; FONSECA, 2001, p. 49; HAIDAR, 1972, p. 99-100; HOLLANDA, 1957, p. 104-105; MARTINS, 2002, p. 40-41; NADAI, 1993, p. 145-146; 1985, p. 106.

a aceitação dos paradigmas de Seignobos pelos nossos historiadores e educadores explica-se por várias razões (...). [Porque] incorporava o Brasil no tempo do progresso, localizando-o no lugar correto e no papel histórico que deveria desempenhar (...). País agrícola pertencente ao mundo civilizado, com um papel definido no concreto das nações que buscavam “se aperfeiçoar”. Ora, dentro desse contexto civilizatório, o Brasil possuía um destino, um lugar e caminhava no tempo da modernização, junto aos demais povos, confirmando a ideologia do “país” do futuro. Deveria apenas seguir a trilha esboçada pela Europa.

Com isso, o ensino de História no Brasil resultou em uma

História Universal ditada e construída dentro dos parâmetros dos franceses [na qual] não havia lugar para o continente americano e o Brasil não era sequer mencionado no espaço histórico elaborado, mesmo quando anunciaram “as grandes descobertas portuguesas” (BITTENCOURT, 1993, p. 179).

Além da difusão deste modelo eurocêntrico de se pensar a história, via livros didáticos e programas curriculares desde o século XIX, a “presença de professores estrangeiros no Rio de Janeiro e em São Paulo, ajudou a conformar um ‘molde europeu’ de *fazer história*” (FRANZINI; GONTIJO. 2009, p. 153) a partir dos anos 1930. Ao longo deste período houve uma “vinculação direta com a produção externa, particularmente a européia, pressupostos dos programas escolares calcados no ideário da França” (BITTENCOURT, 1993, p. 171); Haidar (Cf. 1972, p. 102-103) afirma que era comum a adaptação dos programas dos liceus e o uso de compêndios franceses no Colégio Pedro II no século XIX. Esta forte influência do modelo de ensino francês, e neste caso no ensino de História, permitiu uma verdadeira “importação cultural francesa (...) submissa aos ditames do mundo europeu” (BITTENCOURT, 1993, p. 172).

Mesmo havendo adaptações e reelaborações, seja nos manuais ou nos programas curriculares, não foi possível produzir uma História desvinculada do modelo eurocêntrico (Cf. BITTENCOURT, 1993, p. 177-178): “a importação dessa História produzida na Europa visava, portanto, à difusão dos conhecimentos históricos, segundo um padrão de cultura histórica que nos aproximava do mundo civilizado” (MARTINS, 2002, p. 42).

Porém, já no século XIX houve grupos de intelectuais ligados ao ensino de História que criticaram esta estrita relação com o etnocentrismo europeu, inclusive questionando o “caráter de dominação da civilização européia (...), [já que] a civilização européia era apresentada com sua truculência e não como forma de benefício tal como pretendiam demonstrar os historiadores da IIIª República francesa” (BITTENCOURT, 1993, p. 188-189). As tentativas que se opuseram ao domínio religioso e cultural francês no meio educacional “não conduziram a outras transformações quanto ao predomínio francês em relação ao ensino de História” (BITTENCOURT, 1993, p. 173). É sob a égide do etnocentrismo europeu que a História é ensinada no Brasil desde o século XIX, consolidando-se nos currículos escolares a

partir da centralização curricular e da unificação de conteúdos ocorridas após as reformas curriculares dos anos 1930 e 1940 (Cf. MARTINS, 96-97).

3. 1942 e 1951: os currículos nacionais

A Reforma Capanema, realizada em 1942 durante o Estado Novo, a consolidação de uma tradição de conteúdos de História no currículo, presentes desde o século XIX no ensino da disciplina no Brasil (Cf. FONSECA, 2001, p. 49). Esta consolidação passa pelo enrijecimento dos programas curriculares, iniciado pela Reforma Francisco Campos, e levado a cabo por Gustavo Capanema, através das quais era “determinado os currículos de todo o país, o que não deixava muita margem para maiores discussões sobre questões curriculares” (MOREIRA, 2009, p. 98). E em 1951 houve a Reforma Simões Filho, que segundo Bernardes (2010, p. 47) é “a modificação mais significativa no ensino de História do período” posterior à Lei 4.244/42. Sendo assim, serão entendidas como pertencentes a um mesmo processo de mudança curricular entre o início dos anos 1940 e meados dos anos 1950.

3.1. A Reforma Capanema e o ensino de História do curso ginasial

Aos 9 de abril de 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, lei esta que está inserida em uma série de decretos-leis que pretendiam reformular todo sistema de ensino brasileiro, e que no seu conjunto é conhecida como Reforma Capanema. Tal reforma, além de reestruturar o ensino secundário, também abarcou os ensinos industrial, comercial, primário, Normal e agrícola. Esta reforma educacional esteve na esteira das mudanças sócio-político-econômicas que aconteceram no Brasil a partir de 1940, de modo especial o processo de industrialização e modernização do país.

Estas modificações no sistema educacional realizadas por Capanema aconteceram onze anos após a reforma de 1931, organizada quando o Ministério da Educação e Saúde Pública era gerido por Francisco Campos, sob o argumento de que a reforma promovida por seu antecessor, apesar de trazer uma série de vantagens, precisava de um “trabalho de renovação e elevação do ensino secundário do país” (CAPANEMA, 1942, p. 31). Visava atender as novas demandas surgidas a partir daquele determinado contexto histórico. No âmbito do secundário, tal reforma tinha o intuito de

- 1) formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.

- 2) Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942, Art. 1º)¹⁹

Na questão da organização curricular, e nesta pesquisa será tratado especificamente o do curso ginasial, a Lei Orgânica do ensino Secundário de 1942 antecipa que “os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais” (BRASIL, 1942, Art. 18); e “pela primeira vez, [tais programas das disciplinas] tendiam a ser programas ‘mínimos’” (HOLLANDA, 1957, p. 102). O desenvolvimento de tais programas, segundo o mesmo documento, compete a uma “comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação” (BRASIL, 1942, Art. 18, Parágrafo Único). Guy de Hollanda (1957, p. 43) afirma que “foi designada, pela portaria ministerial n. 101, de 27.4.1942, uma comissão para elaborar os [programas] do curso ginasial, de acôrdo com prescrições gerais constantes daquela, [e que esta comissão estabeleceu que] o programa de cada disciplina conteria duas partes: a) sumário da disciplina; b) indicação das suas finalidades educativas”.

Para os alunos que estavam nas séries finais do curso fundamental do ensino secundário quando a Reforma Capanema entrou em vigor seria “expedidos pelo ministro da Educação os necessários programas provisórios de adaptação” (BRASIL, 1942a, Art. 13), garantindo a estes alunos que continuasse “sujeitos, em matéria de exames, ao disposto na legislação anterior” (BRASIL, 1942a, Art. 8, parágrafo 2º). No entanto, “os programas ‘provisórios’ de adaptação jamais chegaram a ser expedidos, o que prejudicou, inegavelmente, a execução inicial da Lei Orgânica” (HOLLANDA, 1957, p. 49).

Com relação ao ensino de História a Reforma Capanema apresenta uma mudança significativa, pretendida desde o final do século por alguns professores do Colégio Pedro II: a disciplina de História do Brasil ganha autonomia em relação à História Geral (Cf. BRASIL, 1942, Art. 10; FONSECA, 2001, p. 49). Tal mudança tem significativa relação com caráter patriótico dado a todo o ensino escolar, como já demonstra o artigo primeiro citado acima, e que perpassa todo o contexto sócio-político do período. Fora isso, a estrutura da disciplina esboçada pela Reforma Capanema, que “consolidou a iniciativa da portaria de 1940²⁰ e

¹⁹ Para não descaracterizar o documento histórico, as citações serão feitas conforme os textos originais, sem adequação às normas atuais da Língua Portuguesa e até mesmo com eventuais erros na grafia.

²⁰ A portaria a que se refere Guy de Hollanda é a de número 150 de 20/03/1940 do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, que determinava que “fôssem os programas de História do Brasil ‘lecionados em duas aulas por semana na quarta e na quinta séries do curso secundário fundamental’” (HOLLANDA, 1957, p. 32)

restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma em duas série (sic) ginasiais e na última do colégio” (HOLLANDA, 1957, p. 35), é bastante simples:

QUADRO 1 – Programa de História de 1942

Curso Ginasial	
Ano	Conteúdo
1ª série	História Geral
2ª série	História Geral
3ª série	História do Brasil
4ª série	História do Brasil

Fonte: Decreto Lei 4.244/42

Apenas com estes elementos explícitos na lei fica praticamente impossível perceber se nesta reforma há uma consolidação/permanência dos conteúdos eurocêntricos no currículo de História, afinal de contas as definições História Geral e História do Brasil são pouco reveladoras. Além disso, o fato de constar História do Brasil como disciplina autônoma não garante, na prática, que o ensino da disciplina seja desvinculado de um modelo europeu de História. Guy de Hollanda (1957, p. 49-50) apresenta esta estrutura estabelecida na lei de forma um pouco mais precisa, conforme o estabelecido pelos programas curriculares de 1942²¹, através da Portaria Ministerial nº 170 de 11 de julho do mesmo ano:

Curso Ginasial

- 1.ª série: *História Geral* (História antiga e medieval), 2 horas semanais;
- 2.ª série: *História Geral* (História moderna e contemporânea), idem;
- 3.ª série: *História do Brasil* (Do Descobrimento até a Independência), idem;
- 4.ª série: *História do Brasil* (Do Primeiro Reinado até o Estado Novo), idem.

Ao reafirma a opção pelo quadripartismo francês (Cf. FONSECA, 2001, p. 49), percebe-se que, apesar de consolidar a História do Brasil como disciplina autônoma no currículo, esta estrutura curricular em nada diverge dos modelos que lhe são anteriores, sejam da Reforma Francisco Campos, a qual a Reforma de Capanema substituiu, seja dos programas do século XIX, baseados “no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite” (BITTENCOURT, 2009a, p. 78)²². Tal iniciativa “não se tratava de uma medida inspirada por meras razões didáticas, senão

²¹ Na obra de Guy de Hollanda, que está sendo utilizada, há uma divergência de datas entre a referida citação, que traz 1942, e o programa anexo no final da obra, que data o documento como sendo de 1943. Na obra *Programa de Ensino da escola secundária brasileira 1850-1951* organizada por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz, que apresenta o mesmo o programa curricular de História situa o documento na data citada acima, 11/07/1942. Tal documento, citado em outros trabalhos, é referenciado com esta última data.

²² Neste mesmo sentido, Fonseca (Cf. 2001, p. 50) afirma que as noções de civilização e progresso, caras à burguesia europeia, fizeram parte do ideário da elite republicana brasileira.

traduzia uma das linhas mestras da Reforma Capanema e de cunho, acentuadamente, nacionalista” (HOLLANDA, 1957, p. 51), tal e qual especifica o Ministro Capanema: “o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica (...), um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da Pátria” (CAPANEMA, 1942, p. 32).

É importante observar que o fato de inserir História do Brasil não garante que seja um ensino desvinculado de uma concepção eurocêntrica de ensino de História, tendo em vista que um currículo de História onde prevaleçam os conteúdos de História do Brasil, da América ou de outros povos não garante um rompimento com aquele modelo de História: pode-se ter um currículo recheado destes conteúdos e mesmo assim ele continuar sendo eurocêntrico; substituir a Europa por qualquer outro povo, nação e/ou império não ajudará na compreensão das especificidades históricas de um povo.

Basta verificar como começa esta História do Brasil apresentado pela reforma de 1942: “O Descobrimento” (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 50): “o ‘descobrimento’ é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos ‘civilizados’, moldados segundo o modelo ultramarino” (BITTENCOURT, 2009, p. 23). Uma das marcas do ensino de História calcado no modelo eurocêntrico é explicar a história, e consecutivamente a realidade brasileira, a partir da Europa: a origem do Brasil é colocada na Europa (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 23). Esta linha de raciocínio explica o início de nossa nação no além mar, com as Grandes Navegações; ou seja, a origem da história de nossa própria nação é concebida apenas quando passa a fazer parte de uma *História Geral da Civilização*:

a história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação (...). Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o “berço da Nação” e de que a história nacional havia surgido naquele espaço (BITTENCOURT, 2009a, p. 79, 81).

Além disso, “ambas disciplinas já não se entrosavam intimamente, passando a manter entre si uma mera ordem de sucessão em séries consecutivas” (HOLLANDA, 1957, p. 51), característica esta que se adéqua à ideia de linearidade evolucionista da História, dando ênfase na política e no progresso.

Apesar de não estarem vinculadas, ambas as disciplinas tinham finalidades iguais, que são expressas por Jonathas Serrano, professor e autor de livro didático deste período: conhecer os “grandes vultos” do passado, que contribuiriam com o desenvolvimento da civilização geral e do Brasil, inculcando noções de moralidade, responsabilidade e de

patriotismo (Cf. SERRANO, 1945 apud HOLLANDA, 1957, p. 52-53). A lógica de criar noções de moralidade e patriotismo permeará todo o programa de História do curso ginasial, talvez de todo o sistema de ensino do período.

Analisando o programa curricular de História do curso ginasial percebe-se que esta lógica evolucionista e civilizatória, baseada em uma História que tem a Europa Ocidental como chave interpretativa, é muito mais evidente. Os programas de ensino, de caráter enciclopédico (Cf. SILVA, 1959, p. 165) e estruturado temporalmente conforme a lógica quadripartite, estão divididos em nove unidades (vide Anexo I). A História Geral, no primeiro ano ginasial, situa a origem da civilização no Oriente, com os hebreus e os egípcios; estes últimos, por sua vez, não estão situados na África, que por sinal não é lembrada dentro desta lógica civilizatória e que aparecem apenas no processo de escravização no século XVI. E como somos tributários da herança Greco-romana, a História Antiga continua com o estudo destas duas civilizações fundadoras da cultura ocidental. Depois disso, os bárbaros e os muçulmanos são estudados a partir de suas incursões no mundo europeu, nunca estudados a partir da constituição de sua própria cultura; as cruzadas, o papel da Igreja na sociedade feudal e a relação com o Império do Oriente²³ encerram os conteúdos do primeiro ano do ginásio.

Os nove temas do segundo ano são iniciados pelo “princípio dos tempos modernos” (HOLLANDA, 1957, p. 287), ligados aos descobrimentos marítimos; as questões da Reforma Religiosa, do processo de colonização e do Absolutismo são tratadas logo em seguida. Para encerrar o percurso da História Geral do segundo ano ginasial estuda-se o período revolucionário, estadunidense e francês, e a consolidação dos Estados Modernos na Europa e na América do Norte, o mundo contemporâneo e os acontecimentos pós-Grande Guerra e, ao final, o grande avanço científico e tecnológico alcançado pelo mundo Ocidental. É obedecida a lógica temporal europeia para o estudo daquilo que seria uma história geral.

Esta lógica evolucionista, cronológica e factual, que tem como principal agente as “individualidades expressivas” (SERRANO, 1945 apud HOLLANDA, 1957, p. 52) e o Estado, também permeiam o estudo de História do Brasil nos últimos dois anos do ginásio; o recorte temporal foi estabelecido conforme o sistema político aqui estabelecido. O estudo sobre o Brasil inicia-se com as “origens de Portugal [e] os descobrimentos portugueses” (HOLLANDA, 1957, p. 288) e passa pela colonização através das capitânicas hereditárias, a

²³ É interessante observar que a noção de Oriente utilizada neste documento limita-se apenas a uma parte do Oriente Médio, chegando ao máximo até a Babilônia, atual Iraque. Em nenhum momento desta História Geral aparece o extremo Oriente, com suas civilizações milenares e suas contribuições.

miscigenação étnica, os embates territoriais, econômicos e culturais que perpassam todo o período colonial, terminando com o processo de constituição de um sentimento nacionalista e a proclamação da Independência. É interessante perceber que, neste período de exaltação do sentimento nacionalista e patriótico no qual a Reforma Capanema estava inserida, os programas de ensino de História situem a formação do sentimento nacional no início do século XVIII com lutas contra a dominação portuguesa, identificando aí o surgimento de um “sentimento nacional”.

O último ano do ginásio apresenta a História do Brasil desde o Primeiro Reinado até o Estado Novo, contexto no qual a reformulação educacional orientada por Gustavo Capanema está em curso. As temáticas ainda dizem respeito aos processos políticos e econômicos do país, sendo evidenciadas as Regências, o II Reinado e sua política em relação aos países vizinhos, o processo de abolição da escravidão e Proclamação da República até a consolidação do Estado Novo, no qual ocorrem “os grandes empreendimentos administrativos [e o] progresso geral do país” (HOLLANDA, 1957, p. 289).

Tal organização dos conteúdos históricos revela a ideia de civilização adotada nos programas curriculares e mostra como esta dita *Civilização*, que é Ocidental, cristã e capitalista, percorre suas trilhas rumo ao desenvolvimento pleno. Este modelo de história desprovido de sujeitos, determinada e organizada pela ação do Estado e seus agentes se consolida nos currículos de História na Reforma Capanema e permanecerá nas propostas educacionais posteriores.

3.2. Reforma Simões Filho e o ensino de História da América

Se no que diz respeito à introdução de História do Brasil como disciplina autônoma o Decreto-Lei 4.244/42 da Reforma Capanema apresentou um avanço em relação à reforma anterior, de Francisco Campos, a questão da História da América ficou na mesma situação até então vigente: como apêndice da História Geral e explicada partir da Europa. A reivindicação em favor da inclusão da História da América existente desde o final do século XIX, de modo especial com Manoel Bomfim, que segundo Bittencourt (2005, p. 8) “corresponderam a tentativas de se deslocar uma constituição identitária forjada sob os moldes europeus para o espaço americano”, não foi incorporada na reforma de 1942. O debate sobre a questão foi ampliado nos anos subsequentes e endossado pelos professores Helio Vianna e Basílio de Magalhães (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 59-60).

Estes debates exerceram uma pressão para que o ensino de História passasse por uma reforma. Regida pela Lei 1.359 de 25 de abril de 1951 e pela Portaria Ministerial nº 966 de outubro daquele ano, conhecidas como Reforma Simões Filho, nome do então Ministro de Estado da Educação e Saúde, a reforma fez uma reorganização do o ensino da referida disciplina. Conforme esta nova legislação, os conteúdos do ensino de História passaram a ter a seguinte seriação:

QUADRO 2 – Programa de História de 1951

Curso Ginásial	
Ano	Conteúdo
1ª série	História do Brasil
2ª série	História Geral (História da América) ²⁴
3ª série	História Geral (História antiga e medieval)
4ª série	História do Brasil e História Geral (História moderna e contemporânea)

Fonte: Lei 1.359/51

A Lei afirma que “o Ministro de Estado da Educação e Saúde baixará instruções para a adaptação do novo regime aos alunos que já tenham iniciado o curso das referidas disciplinas” (BRASIL, 1951, Art. 2), assim como na Reforma Capanema. No entanto, diferentemente desta, a Reforma Simões Filho já estabelece que os programas sejam elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (Cf. BRASIL, 1951, Art. 2), cabendo ao Ministro somente a aprovação. Isso não ocorreu na reforma de 1942 devido ao regime de exceção imposto pelo Estado Novo.

Outro contraponto em relação à Reforma Capanema foi a restituição da prerrogativa de estabelecer programas curriculares próprios ao Colégio Pedro II (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 42), perdida em 1931 com o artigo 10 do Decreto nº 19.890 (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 12). A partir deste momento, através da Portaria Ministerial nº 614 de 10/05/1951, os programas curriculares eram de responsabilidade da Congregação de catedráticos do Colégio,

²⁴ Segundo Guy de Hollanda (1957, p. 61-62) há uma divergência entre os textos da lei e do programa curricular. Ele afirma que a lei colocou “História Geral (História Geral e História da América)” e o programa curricular faz menção somente à “História da América”. Apesar de sutil, tal diferença traz algumas implicações segundo o autor, que ainda vislumbra uma História da América ligada à explicação da Europa: “os acontecimentos históricos americanos são de incompleta compreensão, quando estudados, sem tomar em conta a sua conexão com os da Europa (e outras partes do Mundo) que se lhes relacionam diretamente. No caso de adolescentes, que não possuem noções anteriores de História Moderna e Contemporânea, avulta o sério inconveniente desta desconexão entre a História Geral e da América” (1957, p. 62). Diante do que foi apresentado pelo autor se faz necessário fazer a seguinte observação: nesta pesquisa adotou-se o texto da Lei 1.359/51 conforme está disponível no sítio do Senado Federal, consultado em 5 de julho de 2011, referenciada na bibliografia no final do trabalho, que apresenta “História Geral (História da América)”.

que “uma vez elaborados por esta e expedidos pelo Ministério da Educação, seriam ‘adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país’” (HOLLANDA, 1957, p. 65). Por fim, “os atuais programas mínimos tiveram que se basear em programas vigentes, cuja simplificação fora incumbida, pelo Ministro da Educação, ao Colégio Pedro II” (HOLLANDA, 1957, p. 73).

Além deste “currículo mínimo” estabelecido, a legislação educacional posterior a esta reforma previa a criação dos programas de desenvolvimento e as instruções metodológicas (Parecer nº 966), que nada mais são que orientações para a aplicação e desenvolvimento dos conteúdos previstos no currículo. Estes programas de desenvolvimento e instruções metodológicas, organizados pela Congregação de catedráticos do Colégio Pedro II, “continuarão sendo o que são até agora: programas uniformes para todo o Brasil (...), [já que os Estados] preferirão, muitas vezes, os do Colégio Pedro II, em virtude do prestígio de que goza, no País, tudo quanto é federal” (HOLLANDA, 1957, p. 71). Neles, os dez itens para o ensino de História, apresentados no programa curricular, foram subdivididos em cinco tópicos pelos programas de desenvolvimento (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 86)²⁵.

Esta nova seriação apresentada pela Lei 1.359/51, baseada na idéia do método concêntrico-ampliatório, que era desconhecido na prática (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 101) apresenta o estudo da História do particular para o geral, ou seja, da História do Brasil para a História Geral, passando pela História da América. Segundo Helio Vianna (apud HOLLANDA, 1957, p. 59), “ensinaremos assim aos nossos estudantes do curso secundário, primeiramente a história do nosso país, em seguida a do nosso continente, e somente depois a do resto do mundo”.

No entanto, na estruturação e seriação dos conteúdos históricos não ocorreram mudanças bruscas, prevalecendo a estrutura da reforma anterior, predominando “os assuntos de história política” (HOLLANDA, 1957, p. 72). Os agora dez temas (vide Anexo II) para cada série do curso ginasial apresentados permanecem na lógica de explicar o Brasil, e agora a América, a partir da história europeia, assim como a linearidade evolucionista com a qual os conteúdos são organizados. Mas é interessante perceber que, diferentemente da História do Brasil, que na Reforma Capanema começava com as origens de Portugal e na reforma de 1951 com o Descobrimento, a História da América na segunda série ginasial começa com o estudo da “América pré-colombiana” (Anexo II).

²⁵ Aqui também há divergências entre o prescrito no programa curricular e os programas de desenvolvimento (Cf. HOLLANDA, 1957, p. 86).

Mesmo com a sutil diferença, a estrutura e a organização dos conteúdos curriculares permanecem a mesma, mesmo que depois de 1951 tenha-se tentado estabelecer um currículo mínimo, de caráter mais geral e amplo: por isso sua redação era “escorreita, não ultrapassando, em geral, uma linha cada um” (HOLLANDA, 1957, p. 71). Para o autor, esta redação se deu assim por “tratar-se de escolher os títulos mais gerais possíveis, para os assuntos que inclui. Por conseguinte, não se deve fazer figurar, na enumeração dos mesmos, qualquer tema, ao qual falte generalidade equivalente à dos demais” (HOLLANDA, 1957, p. 72). Sendo assim, este currículo mínimo deveria, segundo orientação do próprio Ministério da Educação, ser flexível, adaptável às diversas características regionais e usado como “um roteiro disciplinador” (HOLLANDA, 1957, p. 66), que apresentasse um conteúdo mínimo a ser ensinado, mas que preservasse a liberdade dos professores.

Ao consultar os livros didáticos editados nas décadas de 1940 e 1950 percebe-se que são fiéis reproduções daquilo que está prescrito nos programas curriculares deste período: nos índices das obras consultadas estão relacionados os conteúdos conforme os programas oficiais de 1942 e 1951, havendo uma perfeita correspondência entre eles (vide Anexos I e II). Tal correspondência era evidenciada na própria capa de algumas obras: “de acôrdo com o novo programa [da Reforma Capanema]” (SILVA, 1943).

A presença do programa oficial nos materiais didáticos era tão marcante que a “leitura preliminar” (Cf. SILVA, 1945, p. 7-12; 1957, 7-13) ou “introdução” (Cf. SERRANO, 1947, p. 15-25), que tratam das questões metodológicas da História (definição, objeto, fontes e métodos) e da Pré-História²⁶, não são apontadas nos índices como parte constante das obras, tendo em vista que não faziam parte dos programas oficiais e não eram exigidos nos exames.

Tais materiais apresentam a História como uma “marcha geral da civilização” (SERRANO, 1947, p. 25), sendo que “a raça branca é a mais importante no ponto de vista histórico, pois é a que apresenta as civilizações mais adiantadas e duradouras” (SERRANO, 1947, p. 23). E esta marcha da civilização branca identifica-se com o processo histórico da Europa Ocidental, cristã e capitalista.

Serrano (1947, p. 16) ainda afirma que “a História não é só nomenclatura, nem simples cronologia” (SERRANO, 1947, p. 16), no entanto organiza o conteúdo em sua sequência cronológica quadripartite Ocidental (Cf. SERRANO, 1947, p. 26-27) e numa relação de causa e consequência (Cf. SERRANO, 1947, p. 16): parte da História Antiga, com

²⁶ Para maiores detalhes dos conteúdos apresentados nestes textos introdutórios das obras didáticas Cf. SERRANO, 1947, p. 15-25, SILVA, 1945, p. 7-12; 1957, 7-13.

hebreus, egípcios, gregos e romanos, até chegar à História Contemporânea, terminando com as duas guerras mundiais (Cf. SERRANO, 1947, p. 435-438).

É esta mesma lógica quadripartite que segue Joaquim Silva (Cf. SILVA, 1945, p. 12; 1957, p. 13) nos seus volumes de História Geral: a seleção dos conteúdos também é a mesma dos programas curriculares de 1942 (SILVA, 1945; 1943) e 1951 (SILVA, 1957; 1958). A alteração da organização curricular realizada na Reforma Simões Filho não modificou absolutamente em nada os conteúdos e os paradigmas históricos dos livros didáticos (a redação do texto teve algumas alterações, mas não afetaram sua essência); simplesmente mudou o ensino de História Geral para as terceira e quarta séries do ginásial, que pelo programa de 1942 eram ministrados no primeiro e segundo anos do ginásial. Fora isso, há uma permanência do modelo eurocêntrico nos manuais didáticos.

Para além da história europeia Ocidental estes livros didáticos trazem pouca coisa: por se tratarem de obras didáticas de “história geral” a História do Brasil aparece como um pequeno adendo da História Moderna e Contemporânea europeia (Cf. SERRANO, 1947; SILVA, 1943)²⁷. A África é praticamente esquecida, fazendo-se uma pequena menção da sua colonização: Serrano (1947, p. 272) lembra que “partia VASCO DA GAMA de Lisboa e, dobrando o *cabo da Boa Esperança*, e tocando *Moçambique*, *Mombaça* e *Melinde*, chegava a Calicut (1498)” (grifos meus). Já Silva (1943, p. 16) lembra que Gil Eanes e Diogo Cão “atingem Guiné e o Congo”.

Depois disso, o continente africano só aparecerá, de forma bastante sintética, apenas no estudo do Imperialismo do século XIX (Cf. SERRANO, 1947, p. 407-408; SILVA, 1943, p. 276-284; 1958, p. 261-279). O Oriente, Próximo e Extremo, com suas civilizações milenares, é omitido. As Américas também são apresentadas como pequenos apêndices da história europeia, sendo que seus processos históricos estão exclusivamente atrelados aos acontecimentos europeus.

Este panorama com relação à História da América nos livros didáticos irá se alterar com a Lei 1.359/51. Segundo esta nova seriação, há um ano exclusivo para o ensino de História da América (vide quadro 2). Joaquim Silva, na adaptação de suas obras à Reforma Simões Filho, elabora um livro específico para esta fase do curso ginásial. Nela, o autor traçar um panorama geral das sociedades pré-colombianas nas Américas (Cf. SILVA, 1956, p. 9-14), inclusive a do Norte, mas acaba por privilegiar, assim como nas obras anteriores ao

²⁷ A obra de Jonathas Serrano mencionada é a *Epítome de História Universal*, reservando-se pouco espaço para a história nacional. Há também o volume intitulado *Epítome de História do Brasil*, no qual a história pátria é tratada separadamente da história geral: infelizmente não foi possível o acesso a tal obra.

programa curricular de 1951, as três sociedades americanas que construíram cidades e se organizaram com um “estado”: Aztecas, Maias e Incas (Cf. SILVA, 1956, p. 15-23).

Fora isso, continua a situar o nascimento da América na Europa, como decorrência única e exclusiva da Expansão Marítima europeia. Ressalta que “os grandes *descobrimientos* tiveram importantes *conseqüências*, não somente econômicas mas, ainda, científicas e políticas, modificando profundamente as condições da vida social *no Velho Mundo*” (SILVA, 1956, p. 36-37, grifos meus) e coloca as conquistas portuguesas e espanholas como o momento de entrada dos povos americanos para a civilização (Cf. SILVA, 1956, p. 41-48).

E assim como nos livros de História Geral, os conteúdos desta obra de História da América correspondem exatamente ao programa curricular da segunda série ginásial de 1951 (vide Anexo II), tal como indicado na própria obra: “de acôrdo com os novos programas, conforme portarias n.º 966, de 2/10/51 e 1 045, de 14/12/51” (SILVA, 1956, p. 4). Os livros de História do Brasil, ensinada separadamente a partir da Reforma Capanema, vão estruturar-se segundo a organização política do estado brasileiro (Colônia, Império e República), com “uma acentuada preocupação em formar ‘o espírito de nacionalidade’, de uma verdadeira ‘consciência patriótica’ (...), atribuição do professor de História do Brasil” (BITTENCOURT, 2009b, p. 196). Em suma, “predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de ‘genealogia da nação’” (BITTENCOURT, 2009b, p. 196)²⁸.

Apesar das especificidades dos currículos de 1942 e 1951, as críticas serão dirigidas a ambos os currículos de História, já que substancialmente não houve alterações no modelo de História que era ensinado nas primeiras séries do curso ginásial e também pelo fato de a reforma Simões Filho não ter substituído a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estando esta juridicamente em vigor até 1961.

Sendo assim, as observações com relação aos conteúdos feitas anteriormente, quando tratei da Reforma Capanema, pode ser aplicada na análise do currículo da Reforma Simões Filho, mesmo com sua seriação distinta e a inclusão de História da América. Fora estas especificidades, a lógica da organização curricular de ambas as reformas são as mesmas, tendo a Europa como chave interpretativa da História ensinada. A partir do que estas duas reformas têm em comum e das contestações à elas formuladas no período, desenvolverei uma

²⁸ Para o período posterior à Reforma Capanema Cf. SILVA, Joaquim. História do Brasil: para o terceiro ano ginásial. 7ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943 e SILVA, Joaquim. História do Brasil: para o quarto ano ginásial. 15ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946. E para o período posterior à Reforma Simões Filho Cf. SILVA, Joaquim. História do Brasil: para primeira série ginásial. 34ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955 e SILVA, Joaquim. História do Brasil: para a quarta série ginásial. 27ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

crítica aos seus currículos de História, que a meu ver estão pautados em uma matriz eurocêntrica de História.

De início, já é possível perceber que Guy de Hollanda faz uma análise bastante negativa das alterações curriculares que ocorreram a partir de 1951. Afirma o autor:

os títulos dos temas dos programas mínimos e, muito mais, dos tópicos dos de desenvolvimento, são, freqüentemente, de escolha contestável e a sua conexão é frouxa, ou mesmo, defeituosa (...), motivo pelo qual nos ratificamos na convicção de que só os mínimos devem ser obrigatórios, deixando-se a elaboração dos demais a cada estabelecimento de ensino (HOLLANDA, 1957, p. 87)

Segundo ele, apesar de restabelecer o estudo sincrônico das Histórias Geral e do Brasil e resgatar a importância da História da América, na Lei 1.359/51

não houve acerto na seriação da matéria, pois, são evidentemente, injustificáveis, os anacronismos, seja na ordem de sucessão das séries, seja, às vezes, numa delas (...). Qualquer intento de corrigir a atual seriação da História Geral e do Brasil – a *pior* que jamais se adotou entre nós – importará em revogar previamente a Lei nº. 1.359 (HOLLANDA, 1957, p. 102, grifo do autor).

Além das críticas feitas por Guy de Hollanda, foram formuladas outras posteriores à implementação da Lei nº 1.359, mas que aqui estarão também direcionadas à reforma Capanema, ambas sendo entendidas como duas fases de um mesmo processo de mudanças curriculares no âmbito da História. Aqui, serão utilizadas especificamente duas delas²⁹: as realizadas pela professora Olga Pantaleão³⁰ ao ensino de História, e as elaboradas por Geraldo Bastos Silva³¹ ao ensino secundário. De ambos os autores será evidenciando alguns pontos convergentes à temática desta pesquisa. Assim, tendo como referência o eurocentrismo no ensino de História, a crítica se desenvolverá sobre os seguintes pontos: das observações feitas por Pantaleão (1955; 1955a) será utilizada a ênfase na história política, a singularidade dos fatos e os conteúdos eurocêntricos; de Silva (1959), as noções de formação da cultura geral,

²⁹ Poderia me servir de uma série de outras fontes que serviriam para reforçar as ideias aqui apresentadas ou ampliá-las. No entanto, muitas delas já foram trabalhadas por Bernades (2010): dentre elas a Revista Escola Secundária, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Revista de História, a Atualidades Pedagógicas e a Revista de Pedagogia.

³⁰ Historiadora, doutora em História pela Universidade de São Paulo, professora dessa mesma universidade e fundadora do campus de Marília da Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho” (UNESP). Os textos utilizados estão publicados na Revista Anhembi, números 60 e 61 de novembro e dezembro, respectivamente, novembro e dezembro de 1955. Em ambos os textos ela faz uma análise minuciosa dos conteúdos do programa estabelecido pela Lei nº 1.359/51, apontando seus problemas de seleção e organização dos conteúdos e indicando quais alterações deveriam ser processadas. A principal crítica, que permeará toda a análise feita por ela, vai ser a ênfase no estudo de história política e a necessidade de inserir no currículo questões ligadas à economia, à cultura e ao cotidiano: “no que diz respeito ao conteúdo do programa, mister se faz diminuir a parte da História política, dando um lugar maior ao estudo da vida cotidiana e dos elementos componentes da civilização” (PANTALEÃO, 1955a, p. 44).

³¹ Formado em Pedagogia na primeira turma da antiga Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, onde também foi professor. Foi inspetor de ensino no Ministério da Educação e Saúde Pública e signatário do Manifesto de 1959.

de aquisição de um saber desinteressado e de formação de uma cultura uniforme; e, por fim, de ambos os autores, as críticas sobre a rigidez curricular.

A História exclusivamente Política, na qual está assentada uma visão eurocêntrica, valoriza e põe em evidência a ação do Estado como o grande agente da história. Nos currículos deste período pode-se perceber que

todos os programas, inclusive o de História do Brasil, cuidam principalmente do aspecto político da História, de tal modo que acontecimentos essenciais, como por exemplo, a revolução industrial, da qual decorrem conseqüências econômicas, políticas e sociais importantíssimas, não são sequer mencionados (PANTALEÃO, 1955, p. 460).

Ao que segue a professora: “cuida-se essencialmente da História política, propõe-se o estudo de fatos e acontecimentos internos ou externos de ordem política. (...) O desenvolvimento econômico, social e cultural não é tratado” (PANTALEÃO, 1955, p. 464).

Outro elemento importante, sobre o qual Olga Pantaleão construiu sua crítica, foi a questão da singularidade dos fatos, que se encerram em si mesmos e não estabelece relações com os temas anteriores e posteriores. Mesmo discordando da ideia de “continuidade histórica dos fatos” apresentada pela autora (Cf. PANTALEÃO, 1955, p. 463), que ainda se encontra situada na evolução linear da história política, é importante apresentar esta crítica à história factual. Segundo Olga Pantaleão (1955, p. 462),

outra falha do programa é a falta de ligação entre as unidades. De modo geral cada unidade apresenta-se como um todo independente, sem ligação com o que precede, ou o que a segue. Isto determina a falta de continuidade na exposição e concatenação dos fatos. Muitas vezes há a necessária seqüência na ordenação das unidades, mas os tópicos são organizados de tal modo que a continuidade histórica e a relação entre os fatos desaparecem.

Sendo assim, “o aluno fica perdido numa sucessão de fatos, incompleta e insuficiente para a compreensão da matéria” (PANTALEÃO, 1955a, p. 30).

Por fim, e talvez o mais significativo para esta pesquisa, é a crítica que a professora Olga faz sobre a questão do eurocentrismo no ensino de História:

uma só marca podemos notar no programa, excetuada a parte referente à Antiguidade: é a visão européia da História. Parece-nos justificável esta orientação. Tendo de escolher na massa imensa de matéria que nos oferece a História, é justo que se dê maior destaque à Europa, à qual estamos estreitamente ligados pelo nosso passado histórico e pela nossa participação na civilização ocidental. Mas não podemos esquecer que há povos importantes fora da Europa, que contribuíram para a formação do acervo cultural da humanidade e que, vivendo ao nosso lado, devem pelo menos ser lembrados (PANTALEÃO, 1955a, p. 30).

Vê-se através deste excerto que já existia uma crítica, direcionada para um ensino de História que privilegiava a Europa em detrimento de outros povos e civilizações.

Sendo o ensino secundário destinado a formação intelectual das elites dirigentes do país, os programas curriculares de História do ensino secundário das Reformas Capanema e

Simões Filho privilegiam a formação da *cultura geral* nos alunos. Neste sentido a exposição de motivos de Capanema é bem explícita:

o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística (CAPANEMA, 1942, p. 31-32).

Aqui, cultura geral está sendo entendida em ambos os sentidos apresentado por Geraldo Bastos Silva (1959, p. 138): formal/disciplinar, “segundo a qual a formação ou cultura geral se realiza pelo treino formal das faculdades, poderes ou funções mentais”, e enciclopédica, “segundo a qual a cultura geral consiste em certo grau de assimilação da totalidade do saber humano”. Somadas estas idéias, a cultura geral seria a responsável por transmitir os conteúdos, valores e ideais de um determinado grupo social dominante, que no caso do ensino de História vai situá-los na formação da sociedade europeia Ocidental: um currículo que privilegie o ensino da cultura Greco-romana aos alunos, da qual é impossível “desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas” (CAPANEMA, 1942, p. 34), voltado à “restauração da alta tradição intelectual clássica da época romano-helenística” (SILVA, 1959, p. 142), e que favoreça a consolidação de um currículo enciclopédico, evocando um saber dito universal. É neste sentido que Pantaleão (1955a, p. 45) também aponta, quando afirma que “o curso ginásial sendo considerado básico, os programas nele ensinados devem constituir o fundamento para estudos posteriores ou para a formação de uma cultura geral”.

Implícito nesta idéia de formação da cultura geral que os currículos de História de 1942 e 1951 salvaguardam está outros dois elementos que orientavam o ensino secundário, mas que também podem ser considerados característicos de uma história eurocêntrica. Tais elementos já foram apontados por Silva (1959) em sua crítica ao ensino secundário; são eles: a cultura desinteressada e a consolidação de uma cultura uniforme.

Nesta formação da cultura geral o saber é algo que se adquire de forma desinteressada, “sem nenhum propósito imediato de preparação profissional ou de formação para as atividades práticas da vida (...) [e que estimula] as virtualidades inespecíficas do espírito individual mediante o contato com os elementos mais insígnies do espírito objetivado nas produções culturais” (SILVA, 1959, p. 159). Tal forma de conhecimento situa-se “no caráter do pensamento grego e romano (...) característico de uma sociedade aristocrática” (SILVA, 1959, p. 157) que permeia a visão de ensino e de História das escolas secundárias brasileiras e seus currículos, onde o saber de uma elite está representado.

Quanto à consolidação de uma cultura uniforme nos referidos currículos, “sua gênese, no entanto, remonta à época e aos países europeus nos quais a tradição clássica-humanista do ensino secundário maiores raízes criou” (SILVA, 1959, p. 163). Ora, se é criada dos países europeus é evidente que a cultura que servirá de referência é a própria cultura europeia, sendo ela a chave interpretativa de toda a História da humanidade. No nosso caso a influência francesa no ensino de História é evidente, atuando “sobretudo no sentido da expansão enciclopédica do currículo. Tradicionalmente, o currículo do ensino secundário brasileiro não admite praticamente qualquer flexibilidade que possibilite o atendimento das diferenças individuais de aptidões e interesses” (SILVA, 1959, p. 165). Pode-se perceber esta inflexibilidade em ambos os currículos acima mencionados, organizados em nove (1942) e dez (1951) unidades temáticas e que não possibilita aos professores fazer qualquer tipo de adaptação à realidade dos alunos ou inclusão de outras temáticas; ele é marcadamente prescritivo: “visando à imposição de uniformidade, a lei Capanema [e também a Reforma Simões Filho] se caracteriza pela abundância de normas puramente preceituais” (SILVA, 1959, p. 320). Nesta questão curricular, a LDB de 1961 traz uma maior flexibilidade dos conteúdos, cabendo ao Conselho Federal de Educação (CFE) indicar algumas disciplinas e aos Conselhos Estaduais completá-las (Cf. Lei 4.024/61, Art. 35, parágrafo 1º).

Como o curso secundário está destinado a formar uma pequena e seleta parcela da sociedade é importante que o ensino de história privilegie os aspectos comuns do grupo social ao qual pertence este alunado. Nesta perspectiva, o ensino de história estará ligado a uma concepção eurocêntrica visando estabelecer conexões entre a elite brasileira e a cultura universal que é transmitida através desta disciplina. Neste sentido as questões ligadas ao cotidiano e à cultura, além da inclusão de questões étnico-raciais não estavam em pauta nos programas de História da escola secundária, porque ali estavam expressos os valores culturais da elite branca, identificada com a cultura europeia Ocidental: “essas escolas [de ensino secundário] (...) exprimem, assim, o intento de transmitir uma alta tradição cultural e, ao mesmo tempo, a configuração total das tradições nacionais” (SILVA, 1959, p. 171).

Tal tradição cultural é identificada com a cultura europeia, cristã e capitalista, seu modelo de civilização, seus valores e costumes, defendidos por esta pequena elite presente no ensino secundário brasileiro. E a preocupação com a transmissão de uma tradição cultural através do ensino de História, calcada nos valores culturais europeus, característico das Leis 4.244/42 e 1.359/51, parece estar sendo retomada no ensino de História na atualidade por meio de currículos enciclopédicos, que procuram passar aos alunos toda a tradição Ocidental, originado na cultura Greco-romana.

Em suma, vemos em ambas as reformas, a de 1942 e 1951, que o ensino de História no curso ginasial do ensino secundário se destina à formação da cultura geral nas elites dirigentes. Os conteúdos históricos, além de estarem organizados rigidamente nos programas, eram de caráter nacionalista, centrado na ideia de Civilização, tendo a Europa como a grande referência (Anexos I e II): “prevalciam as ‘tradições’ do ensino nacionalista e patriótico, e a história da civilização ocidental calcada no modelo eurocêntrico” (BITTENCOURT, 1998, p. 131). Com isso, percebe-se que “a História ensinada no conjunto do sistema escolar do Brasil antes de 1964 sempre esteve a serviço da reprodução de padrões ideológicos formulados pelos grupos dominantes” (CORDEIRO, 2000, p. 44). Tal afirmação dissipa a ideia de que a origem do ensino de História comprometido com a ideologia dominante está no pós Golpe de 1964: os militares dão continuidade a um modelo de História, agora inclusa nos Estudos Sociais, que já está consolidado no discurso e programas oficiais e nas políticas educacionais sustentadas por um extenso arcabouço legal que decorreu da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

4. Estudos Sociais e os conteúdos de História

Entre a Reforma Simões Filho de 1951 e a promulgação da Lei 5.692/71 houve um momento significativo para a história da educação brasileira: exatamente no meio destes vinte anos, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O projeto dessa lei, que fora prevista na Constituição de 1946, “chega ao Congresso Nacional em 1948, onde tramita durante treze anos” (VIEIRA, 2008, p. 113), devido os intensos debates em torno da centralização/descentralização e público/privado que a envolvia (Cf. VIEIRA, 2008, p. 113-114; VEIGA, 2007, p. 284-285).

Na questão curricular, enfoque desta pesquisa, a Lei 4.024/61 promoveu uma significativa flexibilização: a LDB estabeleceu quais as disciplinas obrigatórias, mas dá autonomia aos Estados e conselhos de professores na organização dos programas (Cf. FONSECA, 2001, p. 50). Com essas alterações, “o ensino secundário admite variedade de currículos” (BRASIL, 1961, Art. 44. Cf. também Arts. 12 e 35), estabelecendo uma parte comum e outra optativa, a ser feita pelos estabelecimentos escolares.

Apesar das novidades incorporadas pela LDB de 1961 e de algumas tentativas de incorporar a História Econômica marxista no ensino, pode-se afirmar que houve uma manutenção dos conteúdos eurocêntricos no ensino de História, tal como nos anos 1940 e

1950. Segundo Bittencourt (2009a, p. 83), “não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A ‘genealogia da nação’ encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão”. Fonseca (Cf. 2001, p. 51) afirma que a entrada do Brasil na História se dava à medida que a sociedade se europeizava. Sendo assim, o ensino de História, inclusive de História do Brasil, era marcado pelo eurocentrismo: destacam-se os fatos políticos e a cronologia europeia para História Geral e os fatos políticos institucionais do Estado para História do Brasil (Cf. FONSECA, 2001, p. 50).

Após o Golpe de 1964, o país vai passar por um intenso processo de centralização do poder no Executivo (Cf. MARTINS, 2002, p. 56; VEIGA, 2007, p. 310), tendo influências na legislação educacional posterior, no controle da instituição e dos conteúdos escolares (Cf. FONSECA, 2001, p. 53-54; VIEIRA, 2008, p. 118) e na oposição feita por diversas entidades ligada às universidades, por tal centralização interferir diretamente na produção científica e na formação docente (Cf. MARTINS, 2002, p. 13). Apesar da manutenção das instituições, como o Congresso, e das aparências democráticas, instaurou-se um regime autoritário dirigido diretamente pelos militares. A Constituição de 1967, apesar de ampliar os poderes conferidos ao Executivo, em matéria educacional não promoveu muitas rupturas com as legislações precedentes, estando bastante próxima da LDB de 1961 (Cf. VIEIRA, 2008, p. 119).

Após a Constituição de 1967 é que vão ser encaminhadas as reformulações do ensino durante o Regime Militar, que utiliza as reformas como instrumento de legitimação do poder (Cf. MARTINS, 2002, p. 60). A Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71) “integram as mudanças sociais e econômicas da época, mas também as feições políticas do regime de governo instituído, em sua caracterização militar e ditatorial” (VEIGA, 2007, p. 309). Os acordos MEC-USAID³² garantiram assessoria técnica e financiamentos a órgãos e instituições de ensino, aumentando a influência e ingerências estadunidenses no ensino brasileiro.

A Lei 5.692/71 não fez uma profunda reformulação do ensino brasileiro, mas serviu como um importante instrumento para as reformas educacionais (Cf. MARTINS, 2002, p. 51); na prática, ela institucionalizou algumas experiências que já vinham sendo praticadas – por exemplo, os Estudos Sociais como área do conhecimento obrigatória no ensino de 1º grau (Cf.

³² Tais acordos referem-se a convênios assinados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), destinados à reformulação do ensino brasileiro. Com validade de 1964 a 1971, tais acordos previam a contratação de assessoria estadunidense no processo de reformulação de todos os níveis de ensino do Brasil. Tal política alinhou ainda mais política educacional brasileira com os interesses dos EUA: pode-se citar a adoção do ensino de 1º grau de oito anos e a introdução dos Estudos Sociais como frutos desta política.

FONSECA, 2001, p. 53). Uma das principais novidades da LDB de 1971 é a nova organização do sistema de ensino brasileiro, rompendo com a estrutura do ensino francês até então vigente na estrutura do ensino brasileiro. Até a Lei 5.692/71 o ensino brasileiro era dividido em ensino primário e a educação de grau médio. Esta por sua vez era composta pelo ensino secundário (ginásio e colégio), pelo ensino técnico (industrial, agrícola e comercial) e o magistério (Cf. BRASIL, 1961, Arts. 26 e 34).

Com a Lei 5.692/71 esta divisão foi superada, passando o ensino ginásial a fazer parte do então ensino de 1º Grau, obrigatório, juntamente com o ensino primário: “a nova lei substitui os antigos curso primário e ginásial pelo ensino de 1º grau, orientado para a formação da criança e do pré-adolescente, com 8 ano de duração e obrigatório dos 7 aos 14 anos” (VIEIRA, 2008, p. 125-126; Cf. VEIGA, 2007, p. 313). A continuidade do ensino secundário foi quebrada, tendo em vista que o ensino de 2º Grau não era obrigatório, e o ensino primário agora estendido para oito anos de escolarização no 1º Grau.

Tal organização do sistema de ensino descaracterizou o tradicional ensino secundário (Cf. BITTENCOURT, 2009a, p. 83; FONSECA, 2001, p. 58-59), deixando o modelo francês de lado e se aproximando mais da organização do ensino dos EUA (Cf. FONSECA, 2001, p. 59; FERNANDES, 2008, p. 2; MARTINS, 2002, p. 100). Além disso, a LDB de 1971 apresentou uma nova organização curricular, baseada na concepção técnico-burocrática estadunidense de currículo (Cf. FONSECA, 2001, p. 57). Isso fez com que os documentos curriculares desse período se constituam como importante instrumento político de implementação da política educacional do Regime Militar (Cf. FONSECA, 2001, p. 63).

Assim como na LDB de 1961, a Lei 5.692/71 não especifica os programas curriculares, como aconteceu nos anos 1940 e 1950. Pelo fato de ser uma lei que regula todos os níveis de ensino da educação brasileira, a elaboração dos programas curriculares passou a ser atribuída a outros órgãos (Cf. MARTINS, 2002, p. 54). As únicas disciplinas que são mencionadas na referida lei estão no Artigo 7º, através do qual afirma que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”, este último de matrícula facultativa ao aluno.

Quanto à organização curricular, a Lei 5.692/71 atribuiu a regulamentação dos conteúdos ao Conselho Federal de Educação (CFE):

os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. BRASIL, 1971b, Art. 4, grifos meus).

Tal órgão, durante a Ditadura Militar, teve grande influência no processo educacional do país pelo fato de “exercer papel principal, já que se tornou o órgão de maior capacidade executiva no período” (MARTINS, 2002, p. 75)³³. Por isso, ainda segundo Martins (2002, p. 85), “seu papel foi determinante na reforma educacional da ditadura militar”, tendo em vista que era de sua responsabilidade definir objetivos da educação escolar e o estabelecimento das disciplinas e seus conteúdos de ensino (Cf. MARTINS, 2002, p. 17).

Coube então ao CFE a fixação do núcleo comum para os ensinos de 1º e 2º graus que, segundo o Parecer nº 853, foi “o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da Lei nº 5.692” (BRASIL, 1971, p. 166; Cf. VIEIRA, 2008, p. 126).

Três meses depois da promulgação da LDB de 1971, que ocorreu no dia 11 agosto deste mesmo ano, o CFE emitiu o parecer que regulamentou a organização curricular do ensino brasileiro. O Parecer nº 853/71 estabeleceu o núcleo comum e a parte diversificada para os currículos de 1º e 2º graus e a doutrina curricular da Lei 5.692/71. O intuito desse Parecer era apresentar “um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica” (BRASIL, 1971, p. 167). Sua finalidade foi organizar um currículo que fornecesse ao aluno uma formação geral, num primeiro momento, e específica, conforme as aptidões dos alunos e direcionada ao mercado de trabalho (Cf. BRASIL, 1971, p. 172).

O núcleo comum consistiu em um conjunto de áreas que se situavam “na perspectiva de todo conhecimento humano encarado em suas grandes linhas” (BRASIL, 1971, p. 175). Por tratar de “linhas gerais do conhecimento humano” o Parecer nº 853/71 e a Resolução nº 8/71 estabeleceram como currículo mínimo do 1º Grau três áreas: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas) (Cf. BRASIL, 1971, p.

³³ Martins (2002, p. 54) realça o papel desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação: “o CFE foi responsável pela elaboração de uma série de documentos normatizadores da reforma, foi responsável por interpretar a lei básica, responder aos vários representantes do setor educacional sobre problemas de implementação da reforma, acabando por tornar-se um agente privilegiado, pois buscava, ele mesmo, transformar a realidade educacional do país por meio de suas intervenções diretas” (grifos meus). Há que se ressaltar que, segundo a Lei 5.692/71, o próprio Ministério da Educação deveria cumprir as decisões do Conselho Federal de Educação (Cf. Art. 7, Título IV), mas que ao longo da Ditadura Militar foi sendo cerceada (Cf. MARTINS, 2002, p. 82-83). Sobre a história e a função dessa instituição Cf. MARTINS, 2002, p. 62-73.

175-176; BRASIL, 1971a, p. 190-191), evitando a compartimentação em disciplinas autônomas.

Sendo assim, as reformas educacionais promovidas pelos militares pós-64 vão apresentar “propostas de novos objetivos para a educação nacional e a *disseminação dos Estudos Sociais para todos os graus de ensino com nova organização curricular*” (NADAI, 1988, p. 11, grifos meus). Os Estudos Sociais passa a ser integrante do núcleo comum de todas as escolas nacionais de 1º e 2º graus, incluindo Geografia, História, elementos de outras Ciências Humanas, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) (Cf. FONSECA, 2001, p. 56; NADAI, 1988, p. 11).

Apesar de ter se tornado obrigatório a nível federal nos anos 1970, os Estudos Sociais não foi uma invenção do período pós-64, assim como não há apenas uma modalidade de Estudos Sociais (Cf. NADAI, 1988, p. 1). No Brasil, o aparecimento dos Estudos Sociais remonta às décadas de 1920/1930, sob influência dos Estados Unidos e dos ideais da Escola Nova, constando no currículo do Distrito Federal em 1934 (Cf. FONSECA, 2001, p. 51; NADAI, 1988, p. 4; FERNANDES, 2008, p. 1-4; MARTINS, 2002, p. 99-101). O *Programa de Ciências Sociais*, que previa a inclusão dos Estudos Sociais nos primeiro cinco anos da escola elementar, foi organizado por Delgado de Carvalho, então diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais e que mais tarde viria a escrever o Manual de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (Cf. FERNANDES, 2008, p. 1-2).

Na década de 1950 também houve algumas iniciativas que visavam à implementação dos Estudos Sociais em detrimento da História e da Geografia (Cf. BITTENCOURT, 2011, p. 85). A LDB de 1961 apresentou os Estudos Sociais como disciplina optativa. No estado de São Paulo tal área de estudos já figurava, de modo obrigatório, nos currículos dos Ginásios Vocacionais, dos Pluricurriculares e da Escola de Aplicação da Universidade do Estado de São Paulo (USP) nos anos 1960, que por serem experimentais tinham autorização da própria SEE-SP na elaboração de seus currículos (Cf. MARTINS, 2002, p. 101-102). Tais experiências, que seriam interrompidas no final da referida década, foram ampliadas para o ensino ginásial de toda rede estadual paulista no final desse mesmo período (Cf. FONSECA, 2001, p. 52).

As experiências dos Estudos Sociais durante os anos 1960 e 1970, de inspiração estadunidense, valorizaram aspectos ligados à cidadania e à formação cívica (Cf. FONSECA, 2001, p. 52-59; NADAI, 1988, p. 5; FERNANDES, 2008, p. 4): “inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade”

(BITTENCOURT, 2009a, p. 73)³⁴. Seus conteúdos eram uma síntese “da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para constituírem ‘ciências morais’” (BITTENCOURT, 2009a, p. 74).

Com implementação dos Estudos Sociais por meio da Lei 5.692/71, o ensino de História e Geografia praticamente deixam de existir no currículo do 1º grau (Cf. NADAI, 1988, p. 12), subsistindo apenas nas 7ª e 8ª séries a partir de 1977. No estado de São Paulo os Estudos Sociais perduraram nas 5ªs e 6ªs séries até 1981, quando se iniciou o processo de retorno de História e Geografia em todas as séries finais do 1º grau (Cf. FONSECA, 2001, p. 72). No entanto, os Estudos Sociais continuaram presentes em propostas curriculares de diversos estados brasileiros pelo menos até 1995 (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 137).

Este modelo apresentou-se como solução para o atendimento de uma nova demanda que a escola estava recebendo, possibilitado principalmente pela extinção dos exames de admissão (Cf. NADAI, 1988, p. 12). Essa necessidade exigiu mais professores formados em um espaço curto de tempo, diminuindo a formação específica com os cursos de Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais: houve uma extensão dos cursos de formação generalista para os professores das séries finais do ensino de 1º grau, possibilidade essa aberta antes mesmo da LDB de 1971 (Cf. MARTINS, 2002, p. 103-105), que “acabavam por formar profissionais pouco voltados para estudos críticos, mais dóceis ao Estado, polivalentes e mais fáceis de serem explorados” (MARTINS, 2002, p. 110).

O ensino da História ficou descaracterizado enquanto disciplina autônoma (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 133). Quanto aos conteúdos históricos presentes nos currículos de Estudos Sociais, além de tratados com superficialidade, permaneceram sendo selecionados conforme os critérios dos anos anteriores. Esse conjunto de alterações teve impacto negativo sobre os docentes, num intenso processo de desqualificação da categoria: “as reformas educacionais de fins dos anos 60 e 70 resultaram não só em nova desqualificação e desvalorização de professores e alunos de 1º e 2º graus (...) como [também] em depreciação de sua formação” (SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 21-22).

Por conta desta descaracterização da disciplina e da opção por formação generalista aos professores, acentuou-se o distanciamento entre Universidade e Ensino de 1º e 2º graus, já existente em momentos anteriores:

³⁴ Fonseca (2001, p. 58-59) também aponta para a influência de autores e da pedagogia estadunidense no processo de implantação dos Estudos Sociais. Fernandes (2008, p. 2-3) também evidencia a influência estadunidense, recordando os estudos de pós-graduação que Anísio Teixeira e Delgado de Carvalho fizeram nos EUA.

é possível afirmar que a constituição de um sistema de ensino que demandava muito mais professores do que anteriormente facilitou a ampliação desse distanciamento, uma vez que exigia o aumento da formação profissional, realizado em tempo reduzido. Por outro lado, tal distanciamento resultou numa interrupção ou, ao menos, numa dificuldade de comunicação entre historiadores e professores de História para o ensino fundamental e médio (MARTINS, 2002, p. 106).

Houve resistências à imposição legal dos Estudos Sociais³⁵. Na conjuntura posterior ao Golpe de 64, os Estudos Sociais era a expressão de um governo autoritário e antidemocrático (Cf. NADAI, 1988, p. 5): “*tal reforma, ao ser implantada, encontrou resistências em vários setores ligados à educação, principalmente porque ela nasceu identificada com um período em que as liberdades democráticas tinham sido suprimidas*” (MARTINS, 2002, p. 54-55, grifos meus). Dentre os principais resistentes à introdução dos Estudos Sociais estavam os professores universitários e suas associações, de modo especial a dos historiadores (ANPUH) e dos geógrafos (AGB) (Cf. MARTINS, 2002, 116; NADAI, 1988, p. 13). Isso porque essas medidas adotadas interferiam diretamente na produção do conhecimento das ciências humanas nas universidades, principal reduto de resistência ao golpe militar (MARTINS, 2002, p. 106-107). Além disso, atacou a própria formação docente, que por meio da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e da Educação Moral e Cívica (EMC) passava a ser generalista e polivalente (Cf. MARTINS, 2002, p. 9; NADAI, 1988, p. 15), enfatizando os aspectos de aprendizagem (pedagógicos) em detrimento da especificidade da disciplina de História (Cf. MARTINS, 2002, 114)³⁶.

No contato com a legislação sobre os Estudos Sociais é possível perceber a presença dos conteúdos históricos, na maioria das vezes explicitamente na documentação. Estes elementos possibilitarão uma análise sobre qual a concepção de história que está implícita nos Estudos Sociais do contexto pós-64, permitindo constatar se há uma ruptura com o paradigma de ensino de História até então vigente nos programas curriculares.

O objetivo dos Estudos Sociais era promover “o ‘ajustamento crescente do educando no meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver’, sem deixar de atribuir a devida ‘ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento’” (BRASIL, 1971, p. 177; BRASIL, 1971a, p. 191, grifos meus). Apesar de utilizar-se de conhecimentos históricos, há uma ênfase na história contemporânea; tal

³⁵ Para uma melhor compreensão do movimento de resistência à implementação dos Estudos Sociais Cf. MARTINS, 2002, p. 116-146.

³⁶ Segue a autora: “as finalidades de um determinado ensino deveriam nortear a escolha dos conteúdos, distanciando-se dessa forma da idéia de que alguns assuntos ou temas são essenciais para todos os alunos porque fazem parte dos conhecimentos universais. Ao contrário, enfatizam que a escolha dos conteúdos deve ser feita em consonância com os objetivos definidos anteriormente” (MARTINS, 2002, p. 152, grifos meus)

procedimento visa conhecer a conjuntura e a realidade local na qual os alunos e professores estão inseridos.

E antes mesmo de aparecer nos currículos, a opção por conteúdos eurocêntricos está posta no Parecer nº 853/71. Ao tratar da articulação entre Estudos Sociais e ensino de Língua Portuguesa, tal documento deixa claro qual concepção de História faz parte da política educacional do período:

devem conduzir a uma compreensão e apreciação de nossa História, da nossa Literatura, da *Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos* (...). Assim como a nossa História é parte da *História Universal*, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas *raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina* (BRASIL, 1971, p. 178, grifos meus).

É possível perceber neste excerto que conceitos e noções de uma visão de História centrada exclusivamente na Europa estão presentes: a ideia de Civilização e seus valores, as raízes estritamente europeias de tudo o que se produz aqui, seja na literatura ou na compreensão de nossa História. O caráter nacionalista/patriótico que os militares atribuíram tanto ao regime de modo geral como ao ensino público mostra como a ideia de nação ainda estava atrelada aos ideais de civilização e progresso, pertencentes a uma visão eurocêntrica, que se fazem presentes nas discussões sobre ensino.

Em relação à organização e sistematização dos conteúdos do núcleo comum nem a Lei nº 5.692/71 nem o Parecer nº 853/71 se ocuparam de tal tarefa, limitando-se a estabelecer as áreas de ensino que compunham o 1º Grau, seus objetivos gerais e sua amplitude. Apesar do Governo Federal não se encarregar da publicação de tal documento, “os *Guias curriculares*, produzidos na década de 1970 [no Estado de São Paulo], tiveram sua publicação financiada com recursos da quota federal do salário-educação, com base no convênio MEC/DEF/FNDE de 1973” (PIETRI, 2010, p. 77, grifo do autor).

O documento citado acima são os *Guias Curriculares para o ensino de 1º Grau*, que organiza os conteúdos curriculares do núcleo comum, composto pelos Centros de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” (CERHUPE). É nesse documento, conhecido como “Verdão” (devido sua capa na cor verde), que se encontram os programas das três áreas de ensino estabelecidas pela Resolução nº 8/71 e pelo Parecer nº 853/71, dos quais se analisa os de Estudos Sociais.

Os conteúdos nos Guias curriculares têm uma organização distinta das que foram apresentadas até então. Estão organizados em três temas com dois sub-tópicos cada, que são distribuídos, de modo implícito e/ou explícito, nos oito anos do 1º Grau. Sua organização, obedecendo a ideia de círculos concêntricos (que parte do conhecimento do que está mais

próximo para o mais distante – Cf. BRASIL, 1971, p. 185-186; FONSECA, 2001, p. 65-66), era a seguinte:

QUADRO 3 – Programa de Estudos Sociais do Estado de São Paulo de 1975

TEMAS GERAIS

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Tema I - A criança e a sociedade em que vive	X	X	X	X	X	X	X	X
Subtemas	- A criança e sua Comunidade	X	X					
	- O Estado em que a criança vive	*	*	X	X			
Tema II - Fundamento da cultura brasileira	*	*	*	*	X	X		
Subtemas	- O processo de ocupação do Espaço brasileiro			*	*	X	X	
	- Unidade Nacional: os elos da sua integração			*	*	*	X	
Tema III - A sociedade atual: Análise e processo de Formação	*	*	*	*	*	*	X	X
Subtemas	- Configuração de um mundo agrário			*	*	*	*	X
	- Configuração de um mundo industrial. O equilíbrio mundial			*	*	*	*	X

LEGENDA

X indica conteúdo - objeto direto do estudo, citado explicitamente

* indica conteúdo implícito no objeto direto do estudo

Fonte: SÃO PAULO, 1975, p. 83.

No primeiro tema (A criança e a sociedade em que vive) há uma ênfase nos estudos de História Política, nos quais o Estado aparece como o principal agente histórico. Seus objetivos consistem em delimitar o município e reconhecer sua História, identificar as relações entre municípios vizinhos e o poder do Estado, com seu papel de colaborador do município; situar o Estado na História brasileira e qual seu papel diante da nação (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 94).

O Estado é a principal “entidade” que deve ser conhecida pelos alunos, retomando-se uma história política muito próxima da apresentada nos programas curriculares anteriores, mas aqui acentuando o papel dos municípios:

identificar a estrutura e organização do governo municipal; reconhecer o funcionamento dos três poderes, suas atribuições e interdependências (...); discriminar os modos como o povo pode colaborar com o governo (pagando impostos e outras colaborações) (...); identificar as causas do surgimento da sua cidade e/ou município (...); localizar a origem da sua cidade (ou município) na linha de tempo. (SÃO PAULO, 1975, p. 96).

Segundo Nadai (1985, p. 104) os Guias Curriculares de Estudos Sociais optam por uma periodização “eminentemente política”, com inserção de aspectos econômicos: “esses fatos políticos quase sempre – singulares e precisos – determinam e constituem toda a trama

histórica. Possuem vida, são marcantes. Confundem-se com a vida. São objetivos” (NADAI, 1985, p. 104).

Em seguida, o “Verdão” elenca uma série de conteúdos históricos, ligados à História Econômica, que apresentará a riqueza e importância do Estado de São Paulo a partir do cultivo do café. E é aqui, quando o Estado está crescendo (como se este crescimento independesse das pessoas que nele habita), que vai *aparecer na História* “a mão-de-obra do negro e do imigrante” (SÃO PAULO, 1975, p. 101). A intenção é “reconhecer a importância da colaboração do negro e do imigrante no cultivo do café” (SÃO PAULO, 1975, p. 101), porém, sem discutir a exploração e as injustiças a eles cometidas, de modo especial com a escravização dos negros (termo que não é utilizado neste tópico do Guia Curricular).

A isso segue o estudo dos “três períodos da História brasileira” (SÃO PAULO, 1975, p. 101), de modo especial o período colonial, onde se situam as origens do Estado e do Município de São Paulo; é nesse processo que também *aparecem* os indígenas, com a apresentação dos “aspectos mais significativos da cultura indígena (...) [e nos] primeiros contatos entre portugueses e índios” (SÃO PAULO, 1975, p. 102): assim como com os negros, a exploração e dizimação dos primeiros habitantes destas terras são omitidas. Ambos os grupos étnicos (negros e indígenas), são aculturados e vencidos pela cultura europeia por serem considerados inferiores (Cf. FONSECA, 2001, p. 75). Há, sem dúvidas, uma naturalização das relações sociais, que procura apagar da história os aspectos conflitantes e as contradições existentes na sociedade (Cf. FONSECA, 2001, p. 67), calcados na ideia de democracia racial.

Dentro da lógica apresentada, as pessoas, os grupos sociais, não aparecem como sujeitos históricos construtores da história (Cf. FONSECA, 2001, p. 66), existentes segundo condições históricas concretas. Nadai (1985, p. 104) afirma que “o coletivo humano – seja grupo, classe social – mantém-se fora do processo, não penetra na história, não permeia a história, não faz a história”. Nos Guias Curriculares os seres humanos são personagens etéreos, que passam a ter existência histórica à medida que servem aos interesses políticos e econômicos do Estado:

o homem não aparece enquanto um ser que produz sua existência sob determinadas condições. Ele é um ente abstrato que “navega pelo tempo” fazendo “coisas” que ora se situam em um espaço ora em outro; ora “essas coisas” referem-se à instância política, ora à econômica, sem entretanto acontecer nenhuma relação entre elas (NADAI, 1985, p. 102).

Quando trata do município em seus aspectos sócio-econômicos, o guia curricular faz a seguinte indicação: “participar de manifestações folclóricas” (SÃO PAULO, 1975, p. 95).

Sabe-se que em oposição à cultura erudita, elaborada e de elite, se contrapõe o folclore, considerado popular (no sentido pejorativo do termo), menos elaborado e destinado às camadas mais simples da população. Como o aluno que chega a esta escola vem de contextos distintos, e de modo especial das camadas mais pobres da população, ele deve identificar-se com a produção cultural de seu grupo, o folclore. Este, por sua vez, não é identificado como cultura produzida por determinado grupo social. Além disso, essa diversidade étnica, regional e cultural da sociedade brasileira, que é expressa pelo folclore, “formam uma unidade destituída de conflitos e tensões” (FONSECA, 2001, p. 77).

Os conteúdos do tema II (Fundamento da cultura brasileira), destinados às 5ª e 6ª séries, dão continuidade no conhecimento do Estado nacional, principal agente da História. Faz um trabalho de localização do Estado nacional no Continente Americano, de conhecimento dos seus períodos históricos e de identificação dos grupos que o compõe, muito mais para verificar sua distribuição no território brasileiro do que para discutir questões ligadas à diversidade étnico-cultural (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 103). A ênfase ainda é colocada em uma História (e talvez possa ser estendida à Geografia e à Economia) Política, ao propor o conhecimento do “Brasil: país de dimensões continentais” (SÃO PAULO, 1975, p. 104).

Outro elemento evidente de uma história semelhante aos currículos anteriores está na explicação do processo de ocupação do Brasil. Segundo o Guia Curricular, o aluno deve “identificar o ‘descobrimento’ do Brasil como decorrência da expansão comercial européia” (SÃO PAULO, 1975, p. 105). É isso que está expresso pelo documento oficial quando apresenta seus objetivos:

caracterizar, particularmente, as grandes preocupações colonialistas portuguesas: a imediata busca de riquezas; relacionar a preocupação portuguesa de encontrar ouro e especiarias, imediatamente, ao abandono a que foi relegado o Brasil nos seus primeiros trinta anos (SÃO PAULO, 1975, p. 105).

Percebe-se assim, a manutenção de uma história nacional que situa suas origens no além-mar, local onde se deu a gênese da nação brasileira, atrelado “aos objetivos mercantilistas portugueses” (SÃO PAULO, 1975, p. 105): segundo esta visão, o Brasil nasce historicamente colônia de Portugal. Sobre os indígenas, o que se pretender é somente “caracterizar o estágio cultural” (SÃO PAULO, 1975, p. 106) no qual eles vivem, que por ser inferior ao dos portugueses, foi suprimido – sem, no entanto, falar da dizimação.

Depois, aparece uma extensa discussão bem mais ligada à História Econômica e seus ciclos econômicos, tratando de questões como a da cana-de-açúcar e das relações econômicas

em torno do engenho, que era “uma das únicas e a mais importante ‘indústria’ do Brasil colonial” (SÃO PAULO, 1975, p. 107), do fumo, da pecuária, da penetração no interior do país, do bandeirismo, da mineração, do cultivo do café, do desenvolvimento por ele proporcionado e da borracha. Os aspectos sociais que envolvem estas questões ou são ignoradas ou superficialmente tratados, como, por exemplo, “explicitar o sentido dos quilombos” (SÃO PAULO, 1975, p. 109). No que diz respeito à escravidão, a explicação apresentada pelo “Verdão” quer:

reconhecer na busca de mão-de-obra escrava africana a insuficiência da população em Portugal e sua não emigração para os trópicos; reconhecer na instituição da escravidão solução encontrada pelos portugueses para seu estabelecimento nas colônias (SÃO PAULO, 1975, p. 107).

Nesta perspectiva, o encontro entre culturas diferentes é identificado como sendo a ação desintegradora da sociedade (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 109): justifica-se a exploração do negro e do indígena pela “superioridade” da cultura europeia, que vem para levar estes povos à Civilização e contribuir “para a mudança do sistema de vida do brasileiro” (SÃO PAULO, 1975, p. 115). Todos os demais movimentos sociais apresentados estarão ligados às questões econômicas e/ou políticas, e de uma perspectiva do Estado e de sua organização (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 112). Os conteúdos históricos elencados nos Guias Curriculares de Estudos Sociais tendem a promover a homogeneização e a unificação da sociedade, segundo os princípios defendidos pela Doutrina de Segurança Nacional do período pós-64 (Cf. FONSECA, 2001, p. 77-78).

Esses elementos apontam a opção por uma história de cunho civilizatória e centrada na Europa Ocidental, que polariza as sociedades em avançado (elemento europeu) VS atrasado (o que atingiu o mesmo estágio da Europa). Esse modelo de história veiculado nos Guia Curriculares é também eurocêntrica, a medida que apresenta a “História da Civilização Ocidental, uma vez que a História somente entra na perspectiva européia e na maioria das vezes, só na francesa” (NADAI, 1985, p. 103).

Fechando o tema II do Guia Curricular de Estudos Sociais, apresenta-se uma série de conteúdos ligados à questão da nacionalidade e da construção de uma identificação com o país, como ocorrerá em outros períodos, que enaltece e incentiva o sentimento patriótico. São desenvolvidos conceitos como Nação, Democracia, Símbolos Nacionais, Unidade Nacional (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 118). Procura-se desenvolver um culto aos grandes personagens históricos da Nação e do Estado: “havia um ênfase na valorização do Patrimônio Histórico do

Estado, das tradições e dos homens ilustres paulistas retomando tradições como a da historiografia das bandeiras” (FONSECA, 2001, p. 69).

Novamente vai desenvolver uma intensa História Política dos séculos XVIII e XIX, interrelacionando Portugal, Espanha, Brasil e demais países latinoamericanos, os tratados e as políticas externas que os envolvem, assim como a organização histórica do Estado brasileiro, segundo sua forma de governo: “há um conjunto coerente de fatos que constitui a memória oficial da nação brasileira. Não há na seleção de acontecimentos escolhidos algum que não tenha sido divulgado, tornado um marco histórico petrificado na sociedade” (FONSECA, 2001, p. 80).

Até aqui, dentro da lógica dos círculos concêntricos citada acima, vimos os conteúdos serem desenvolvidos no binômio Município/Estado no tema I, Estado/País no tema II, e agora País/Mundo no tema III (A sociedade atual: Análise e processo de Formação). Para tanto, passa-se ao conhecimento das questões político-econômicas e geográficas que envolvem os cinco continentes, situando-os desde a Pré-História e partindo dela numa tentativa de explicar linearmente a origem e a evolução de todos os povos. O enfoque dado aqui é a sedimentação do homem através do domínio das técnicas de agricultura, por meio do qual passa a organizar-se em sociedade e que, consecutivamente, dará origem à ideia de Estado (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 132-133).

Depois disso, se estabelece a clássica seleção dos conteúdos de uma história eurocêntrica. Situa no Antigo Oriente, no denominado Crescente Fértil, “o aparecimento das primeiras civilizações” (SÃO PAULO, 1975, p. 133, grifos meus), sem menção da localização do Egito na África. Segundo esta organização de conteúdos é “na civilização da Ásia Ocidental” (SÃO PAULO, 1975, p. 134), em contato com as populações helênicas, que surgiram os “significativos resultados para a cultura ocidental, [procurando] destacar a contribuição dos povos da Antigüidade Oriental para a formação do mundo Ocidental” (SÃO PAULO, 1975, p. 134). E os hebreus, assim como nos programas curriculares de 1942 e 1951, aparecem como “o único povo monoteísta do Oriente Antigo” (SÃO PAULO, 1975, p. 134), base para o cristianismo.

Diferentemente dos programas anteriormente analisados, nos conteúdos históricos do currículo de Estudo Sociais é feita menção às culturas do Extremo Oriente³⁷, evidenciando os “muitos séculos totalmente isoladas da Europa e de suas proximidades” (SÃO PAULO, 1975,

³⁷ Os povos do Extremo Oriente não são considerados Civilização, sendo este conceito restrito somente aos povos que tiveram estreita ligação com a formação da cultura europeia, caso das civilizações do “Oriente Ocidental” – note-se aqui a ideia de um Oriente ligado culturalmente ao Ocidente, enquanto o outro está afastado.

p. 134). Fora esta exceção, que também só entra na História a partir da visão da Europa, a organização dos conteúdos segue uma mesma estrutura: o estudo sobre Grécia e Roma, sobretudo nos seus aspectos político e econômico, identificando nelas o berço de nossa civilização e “os fundamentos da cultura européia contemporânea” (SÃO PAULO, 1975, p. 136).

Passando este período da Antiguidade Clássica, passa-se ao estudo do mundo feudal e seus aspectos políticos e econômicos, com o adendo do “papel que a Igreja exerceu nesse período” (SÃO PAULO, 1975, p. 137). Visa o conhecimento de elementos que são importantes, não apenas para o estudo do período medieval em si, mas para compreender a Modernidade: formação das cidades, a origem da burguesia e o acúmulo de dinheiro (Cf. SÃO PAULO, 1975, p. 137). Outros povos que habitavam outras regiões, até mesmo da Europa, são ignorados.

Vê-se que os Guias Curriculares de Estudos Sociais se baseiam em uma evolução cronológica/linear dos acontecimentos históricos, saindo de um estágio “atrasado” para um mais “avançado”, identificado com a sociedade Ocidental contemporânea (Cf. NADAI, 1985, p. 103; FONSECA, 2001, p. 68):

nessa evolução linear, são enfatizados os quatro grandes conjuntos da historiografia universal o “quadripartismo” histórico seja na versão dos períodos – antiguidade, idade média, idade moderna e idade contemporânea –, seja na versão dos “modos de produção” – comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo – resultando, em conseqüência, um privilégio do papel do Ocidente e particularmente da Europa Ocidental, na história do mundo e reduzindo quantitativamente e qualitativamente o lugar dos povos não europeus e não ocidentais na evolução da história universal. Irmanam-se portanto, tornando-se uma a história da civilização ocidental e a história universal (NADAI, 1985, p. 103-104, grifos meus).

O final do tema III do Guia Curricular vai adentrar no conhecimento do mundo industrial-capitalista, com suas noções de desenvolvimento/subdesenvolvimento, países industrializados/não industrializados, mundo industrial/mundo rural. Situando historicamente o processo de industrialização, vai evidenciar a “influência desintegradora sobre a estrutura do feudalismo” (SÃO PAULO, 1975, p. 140) que a ampliação do mercado consumidor exerceu e o ganho de autonomia política e econômica que algumas cidades obtiveram. Daí os conteúdos, centrados na Europa Ocidental, vai tratar da expansão política, econômica e cultural da Europa sobre os demais povos do mundo, reconhecendo “no encontro de sociedades de níveis diferentes o caráter de domínio da civilização européia” (SÃO PAULO, 1975, p. 141, grifos meus).

Estes conteúdos aqui trabalhados servem para dar continuidade ao conhecimento do mundo contemporâneo, que influenciado pela Revolução Industrial, vai passar por um

processo de expansão econômica e territorial, com o neocolonialismo. Encerrando os conteúdos históricos do Guia Curricular de Estudos Sociais temos a conceituação do socialismo russo, o período entre guerras, a divisão do mundo em dois blocos e a organização de Sociedade das Nações Unidas. Essa seriação dos conteúdos, com ênfase ao processo de industrialização, relaciona a “evolução da sociedade Ocidental” com a ideia de progresso, que tem na industrialização seu fim último (Cf. FONSECA, 2001, p. 79-80).

Há uma fragmentação dos conteúdos históricos apresentados nos Guias Curriculares, o que evidencia o caráter a-histórico e a-temporal dos fatos, principalmente políticos. Cada fato/acontecimento torna-se uma unidade estanque, sem conexão com a totalidade (Cf. FONSECA, 2001, p. 65-66). Com isso, conteúdos que pertencem à mesma realidade (família, escola, bairro, município, estado) são tratados sem relações uns com os outros. Prende-se ao fato/acontecimento descolado do espaço/tempo em que eles acontecem: “permanece sempre a categoria ‘a-histórica’, isto é, esses acontecimentos são fluídos, não são apreendidos em um espaço e tempo determinados” (NADAI, 1985, p. 102), ao mesmo que se perpetua a “difusão da cultura européia” (FONSECA, 2001, p. 82).

As obras didáticas consultadas, a princípio, dialogam com os Guias Curriculares (Cf. BRITO et. al., s/d; 1977). Em uma linguagem muito aproximada da usada nos Guias, aponta para os estudos de um país de dimensões continentais (Cf. BRITO et. al., s/d, p. 43), que tem sua origem na Europa e na sua expansão colonial (Cf. BRITO et. al., s/d, p. 57-69). Não somente a origem, mas também a independência da relaciona-se à história europeia (Cf. BRITO et. al., s/d, p. 63). Também nomeia a cultura popular, sobretudo as oriundas de tradições africanas e indígenas, de folclore (Cf. BRITO et al, 1977, p. 31), considerada menos elaborada em relação à cultura de elite, mas precisa ser evidenciada por estar ligada às camadas populares atendidas pela escola pública neste período.

Ainda é ressaltada “a influência do europeu no modo de vida brasileiro” (BRITO et al, s/d, p. 163), destacando as diversas contribuições que italianos, alemães e poloneses deram na alimentação, na arquitetura e no teatro (Cf. BRITO et al, s/d, p. 163), ignorando porém as contribuições de outras sociedades, como as africanas e as indígenas. A respeito destes povos, os livros didáticos apresentam a grande “integração cultural” (BRITO et al, 1977, p. 159) existente no Brasil, país unido e integrador das diferenças (Cf. BRITO et al, 1977, p. 163). Assentada no mito da democracia racial, os autores dos livros afirmam que “o português, o negro e o índio, com suas contribuições, dão início à formação de uma *cultura brasileira*” (Cf. BRITO et al, 1977, p. 27, grifos do autor).

Há também uma ênfase nos aspectos ligados à industrialização e a modernização do país (Cf. BRITO et al, s/d, p. 129-155; 1977, 105-140), dos quais o Regime Militar seria o herdeiro e continuador. A estas características estão ligadas a ênfase em uma história local e contemporânea, voltadas para a compreensão da conjuntura socioeconômica do período.

Os elementos relativos à formação da identidade nacional e do patriotismo também são trabalhados nos livros didáticos: ressaltam a Constituição (Cf. BRITO et al, 1977, p. 18), a língua (Cf. BRITO et al, 1977, p. 23) e as bases territoriais (Cf. BRITO et al, 1977, p. 45-63) como constituintes de uma nacionalidade. Nesta perspectiva, são os instrumentos apresentados pelo Estado os responsáveis por conceder aos cidadãos a identidade nacional, já que eles constituem os fundamentos da unidade de uma nação (Cf. BRITO et al, 1977). Como visto anteriormente, não há possibilidades para a identificação com outros elementos culturais presentes na sociedade brasileira: todos eles são incorporados “cultura brasileira” e regulamentados pelo Estado e seus instrumentos.

Nessas obras há uma ênfase à História Nacional, tratando de algumas regiões em detrimento de outras; explica-se a História exclusivamente a partir da história europeia ocidental, sem espaços para a inserção da América, da África e da Ásia nos seus conteúdos. Com isso, deixa-se claro que o fato de dar amplo espectro aos conteúdos de História do Brasil não assegura uma história desvinculada do modelo eurocêntrico: a gênese do Brasil na Europa e a ênfase no Estado como o único responsável para conceder identidade aos cidadãos são prova disso.

Neste sentido, o Guia Curricular de Estudos Sociais do Estado de São de Paulo mobiliza saberes históricos padronizados, seguindo resumidamente os modelos dos programas curriculares anteriores: “*persiste ainda no ensino de História um modelo hegemônico, explicitado nas Propostas Curriculares (...) e esse modelo, embora enfatizado pelo Estado Autoritário-Conservador pós-64, originou-se anteriormente*” (NADAI, 1985, p. 105, grifos meus). A função do currículo de Estudos Sociais é socializar um conteúdo superficialmente elaborado por meio do ensino escolar: “os programas curriculares [de 1975] cumprem a tarefa de universalização do saber, difundindo conhecimentos até certo ponto padronizados, definidos e selecionados na esfera competente” (FONSECA, 2001, p. 65).

CAPÍTULO III

Flexibilização curricular, diversidade cultural e unificação dos conteúdos: as propostas curriculares de História de 1986 a 2008.

“A tradição é mantida por razões que não são neutras” (Moniot, 1988)

O enfoque deste terceiro capítulo recairá sobre a rediscussão curricular realizada no estado de São Paulo a partir dos anos 1980, seus desdobramentos e incorporações na legislação federal posterior, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008. Será destacado o movimento de flexibilização curricular e de ruptura com o modelo eurocêntrico de história realizado pela rede estadual quando da elaboração das Propostas Curriculares de História para o 1º grau, suas implicações e apropriações pelos PCNs e pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 – ampliando o enfoque sobre a questão da diversidade cultural – e a refluída na ruptura com o eurocentrismo e a unificação dos conteúdos curriculares de História feita pela Proposta Curricular de 2008.

Esta parte encerra a análise histórica dos currículos de História, possibilitando uma melhor visualização de como se deu a presença do eurocentrismo nos conteúdos prescritos pelos currículos escolares.

1. Tentativas de ruptura com o eurocentrismo: 1986 e 1992

Pode-se questionar a efetivação nas práticas escolares das proposições apresentadas pelo Guia Curricular de Estudos Sociais, pois sabe-se que apenas a força da lei não é capaz de modificar as práticas cotidianas, persistindo uma contradição entre o que é prescrito pelo poder educacional e o que se efetiva na prática (Cf. GOODSON, 2005, p. 78; BITTENCOURT, 2009, p. 12). Temos duas provas disso: uma é o fato de os Estudos Sociais, apesar de inicialmente prescritos para todo o 1º grau, segundo o Guia curricular, e ter sido ministrado somente até a 6ª série³⁸. Se fossem analisadas as práticas dos Estudos Sociais nas

³⁸ Fonseca (2001, p. 72) afirma que, “através da Resolução SE 139/77, se reintroduziu História e Geografia nas 7ªs e 8ªs séries, porém mantendo-se Estudos Sociais nas 5ªs e 6ªs até 1981”. No processo de rediscussão curricular com a rede estadual de São Paulo nos anos 1980, houve uma “ênfase prioritária para o restabelecimento imediato de História e Geografia nas 5ªs e 6ªs séries” (FONSECA. 2001, p. 87). Cordeiro (Cf. 2000, p. 25, 160) situa o retorno da História e da Geografia nas 5ªs e 6ªs séries no ano de 1984. A manutenção destas disciplinas na 7ª e 8ª séries é uma prova de como a lei em si não altera de imediato as práticas escolares.

5^{as} e 6^{as} séries é muito provável que elas revelariam que a História e a Geografia continuaram sendo ministradas como disciplinas autônomas em muitos, ou quase todos os lugares. A segunda prova é o fato de a coleção de História organizada por Sérgio Buarque de Holanda ter vendido mais de 1.900.000 exemplares bem na época que os Estudos Sociais estavam implantados (Cf. BITTENCOURT, 2010, p. 551).

Não obstante, formalmente, elas foram preteridas em favor dos Estudos Sociais e houve um intenso debate, que marcou os anos 1980, para que a autonomia das disciplinas História e Geografia fossem retomadas nos currículos do ensino de 1º Grau: “os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial” (FONSECA, 2001, p. 86). E ainda, segundo Cordeiro (2000, p. 45), “o discurso sobre o ensino de História no período que medeia entre o final da década de setenta e o final da década de oitenta é um discurso de mudança” (grifos meus).

As discussões sobre o retorno da História e da Geografia e o discurso de mudança – característico do período –, que já vinham ocorrendo na prática do ensino de História, acabaram por desencadear os debates em torno da reformulação do ensino e do currículo em vários lugares do país, inclusive no estado de São Paulo:

nas décadas de 80 e 90, alguns professores começaram a denunciar a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a história da humanidade em todos os tempos. Outros questionaram se deveriam iniciar o ensino pela História do Brasil ou pela Geral, optando alguns por uma ordenação seqüencial e processual, que intercalasse os conteúdos num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Partindo da crítica à abordagem eurocêntrica, alguns iniciaram estudos pela ótica dos povos da América. Outros introduziram conteúdos relacionados à história local e regional. Uma outra parcela optou por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas curriculares por eixos temáticos (BRASIL, 1998, p. 27).

É neste mesmo sentido que aponta Bittencourt (1998, p. 127) quando afirma que “a elaboração das propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da História enquanto disciplina escolar”.

No estado de São Paulo, as mudanças em relação ao ensino de História estão inseridas num projeto de reformulação do ensino mais amplo, iniciado no governo de Franco Montoro (1983-1987) em 1983 (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 25; FONSECA, 2001, p. 86-87; MARTINS, 1996, p. 52; 1998, p. 3), que “abriu espaços institucionais para a discussão dos conteúdos e dos métodos de ensino” (CORDEIRO, 2000, p. 38-39, 159). Tal processo visava promover uma modernização do ensino paulista, atendendo as novas demandas apresentadas à escola e reformulando a organização do ensino à luz das discussões sobre a redemocratização do país (Cf. MARTINS, 1996, p. 30-38; BITTENCOURT, 1998, p. 133): tal debate vai questionar

qual “o papel da escola – em especial da escola pública – no processo de redemocratização do país” (CORDEIRO, 2000, p. 24).

Uma parte desse processo de modernização do ensino paulista consistia nas discussões sobre as propostas curriculares do ensino de 1º grau, rompendo com os Guias Curriculares até então vigentes, e na “inclusão da escola e do ensino como lugares políticos importantes na luta pela democratização da sociedade” (CORDEIRO, 2000, p. 23), nos quais diferentes concepções de história e de educação se confrontam (Cf. SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 13). A outra parte passa pela reestruturação do ensino de 1º Grau: “esse projeto envolvia profundas modificações na estrutura do curso de 1º Grau, propondo a substituição da seriação tradicional por três ciclos: o primeiro de 2 anos e os outros dois de 3 anos cada” (CORDEIRO, 2000, p. 157). O enfoque dessas medidas estava voltado para o combate à evasão escolar, de modo especial no primeiro ano, e na adequação das propostas curriculares às novas condições de aprendizagem (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 157-158).

Sendo assim, esse debate sobre a reorganização curricular, concomitante ao debate e lutas em torno da abertura política do Regime Militar, vai traduzir bem o espírito que permeava as lutas sociais de então: anseio pela redemocratização. Segundo Martins (Cf. 1996, p. 30) os organismos governamentais, dentre eles a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e a própria reorganização curricular estão inseridos nesse processo de redemocratização. Este anseio refletirá diretamente na discussão em torno da construção curricular:

este processo insere-se no contexto de redemocratização das instituições públicas, especialmente as escolas, durante a gestão dos governadores eleitos pelo voto direto em 1982, momento de intensas lutas pela valorização dos profissionais da educação em nível de 1º, 2º e 3º graus. Tal redemocratização assumia diferentes faces naquele momento quer a partir dos múltiplos argumentos governamentais, quer pelas diferentes falas dos movimentos sociais (FONSECA, 2001, p. 87).

Por isso, os esforços dirigidos para a construção “de novos currículos visavam promover nas redes de ensino uma modernização” (MARTINS, 1996, p. 106), e esta passava pela democratização e reorganização do ensino público. Neste sentido, as propostas curriculares que seriam formuladas a partir destes debates seriam apresentadas “sob o signo da renovação” (BITTENCOURT, 2011a, p. 500). Esta renovação é pautada “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” (BITTENCOURT, 2009, p. 102).

Outro aspecto importante a ser salientado é a participação efetiva da universidade nessa tentativa de modernização e reformulação curricular (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 153). Profissionais ligados ao ensino de História vão estar envolvidos no processo de elaboração curricular, seja assessorando a equipe técnica da rede estadual (no caso das Propostas Curriculares de 1986) ou na redação do texto curricular (no caso da Proposta Curricular de 1992). No entanto, como salienta Cordeiro (2000, p. 19), o debate sobre a redemocratização e modernização do ensino não é privilégio da academia, mas esteve difundido em diversos espaços da sociedade:

desde o final da década de setenta e, com mais intensidade, no início e ao longo da década de oitenta, o debate sobre o ensino de História no Estado de São Paulo esteve presente em vários espaços institucionais: nas escolas, nas universidades, nas publicações acadêmicas, na grande imprensa, nos organismos estatais³⁹.

Em suma, “foi nesse contexto histórico que a CENP assumiu a proposta de reformulação do currículo básico das disciplinas para o 1º grau” (MARTINS, 1996, p. 32); as propostas curriculares que se originaram neste período e o modelo de ensino que elas propõem estão, segundo Fonseca (2001, p. 95), estreitamente relacionadas ao contexto histórico em que foram concebidas. E no caso do ensino de História, este será um período de rediscussão dos conteúdos curriculares e das “diferentes abordagens historiográficas que durante os anos 80 se propagaram nos meios acadêmicos e que traziam a tona novos objetos e até mesmo novas visões sobre a história da humanidade” (MARTINS, 1996, p. 56).

Segundo Cordeiro (2000, p. 201), “esteve, de fato, o ensino de História no centro de um intenso processo de discussão e de revisão de suas práticas habituais, que durou pelo menos até o final da década de oitenta”. Este debate toma grandes proporções na SEE-SP em 1983, quando, seguindo aquele ideal de redemocratização que permeava as políticas e as instituições públicas, os movimentos sociais e grande parcela da sociedade, inicia um processo de reformulação curricular que envolvia a rede estadual e outras instituições e associações no processo de rediscussão curricular:

previa um calendário de encontros regionais, mesas-redondas, seminários, debates e um encontro final. Previa, também além da participação dos professores da rede oficial, a de representantes das Associações Científicas e Culturais, das entidades representativas do Magistério, das Universidades e dos órgãos centrais da Secretaria de Educação (FONSECA, 2001, p. 87).

³⁹ Cf. também, na mesma obra, p. 200, onde faz um balanço dos agentes e campos envolvidos neste debate, de modo especial os movimentos sociais (operários e populares) que passam a apresentar novas demandas e fazer novas reivindicações.

Dando sequência às discussões de 1983 e ao cronograma que fora estabelecido, a SEE-SP vai dar continuidade às atividades de reformulação curricular:

a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) reuniu, em outubro de 1984, professores de História, representantes das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo, para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a equipe técnica de História (SÃO PAULO, 1989, p. 7);

desde 1984, a partir de uma reunião na CENP com representantes das Delegacias de Ensino de todo o Estado, decidiu-se a realização de uma reformulação curricular, que passou a ser elaborada e planejada ao longo dos anos de 1985 e 1986. Os temas presentes nessas discussões (tanto fora, quanto dentro do âmbito da Secretaria) abrangiam “*problemas referentes a abordagens, conteúdos, periodizações, linhas temáticas, ampliação e questionamento de fontes e documentos*” (CORDEIRO, 2000, p. 164, grifos do autor).

Esta mobilização da SEE-SP e dos professores da rede estadual teve em vista a elaboração das propostas curriculares das diversas disciplinas que compunham, até aquele momento, o currículo de 1º grau. Mas, desde o início deste processo, “a parte relativa à História despertou intensas polêmicas” (CORDEIRO, 2000, p. 26).

A ideia que prevalecia naquele momento era a de que “a (proposta) de História seria elaborada pela equipe técnica (da CENP), assessorada por intelectuais ligados à produção do conhecimento histórico nas universidades, e debatida com os professores da rede em encontros, de acordo com o cronograma estabelecido pela SEE” (MARTINS, 1996, p. 52).

Segue a autora:

um dos caminhos encontrados para tornar real e efetiva essa participação era permitir aos professores o papel de elaboradores das novas propostas curriculares. A proposta de reformular currículos previa, naquele momento, que os trabalhos de confecção e de discussão das novas propostas fossem feitos por professores da rede nas equipes técnicas (MARTINS, 1996, p. 33).

A intensa participação dos professores da rede estadual neste processo de reelaboração curricular tentava realçar as dimensões de coautores das propostas curriculares e de intelectuais trabalhando no ensino de 1º e 2º graus, numa tentativa de valorização da ação docente destes níveis de ensino (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 141).

Este longo processo de discussão da proposta curricular do Estado de São Paulo vai “apontar a necessidade histórica de redimensionamento do papel das instituições escolares nos diversos níveis de ensino” (FONSECA, 2001, p. 91), de modo geral, e para a necessidade das discussões sobre os conteúdos e métodos de ensino (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 160). Os resultados obtidos nos debates eram repassados às Delegacias de Ensino de cada região, que por sua vez encaminhavam as contribuições para a CENP. Segundo Cordeiro (2000, p. 32), “o surgimento do debate sobre o ensino de História (...) tem origem também em toda a

estruturação do campo da produção do conhecimento histórico que se vinha processando” durante os anos 1970/1980.

Os documentos que orientaram este debate foram *O ensino da História e Questões sobre uma nova proposta curricular*⁴⁰, de autoria da Professora Katia Maria Abud. A finalidade de tal documento era “colocar em discussão algumas questões que surgem neste momento em que se pensa numa nova proposta curricular para o ensino de História, refletindo, ao mesmo tempo, as preocupações por ela despertadas entre a Equipe Técnica de História da CENP” (ABUD, 1988, p. 5).

Para se opor à História como instrumento de erudição o texto afirma que é necessário tratar a discussão do conteúdo como questão central no processo de reorganização curricular (Cf. ABUD, 1988, p. 2): “a seleção se faz necessária devido à abrangência do conteúdo de História (a ela cabe o estudo de toda a produção humana – material ou não – ao longo do tempo) e ao grau de complexidade do conteúdo, que deve se adequar ao grau de maturidade dos alunos” (ABUD, 1988, p. 3). Houve uma preocupação com a concepção de história a ser trabalhada no ensino de 1º e 2º graus (Cf. SÃO PAULO, 1989, p. 9).

Dando sequência a este trabalho inicial, aconteceram encontros em 1985, 1986 e 1987 com os professores da rede, aprofundando os debates sobre a reorganização curricular (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 25; SÃO PAULO, 1989, p. 7; SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 23). Esses professores eram responsáveis por socializar e repassar os resultados das discussões aos regionais:

com a continuidade de encontros realizados na CENP, ao longo de 1985 e 1986, reunindo estes professores (que repassavam as discussões em suas respectivas regiões), iniciou-se o processo de elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de História no 1º e 2º graus (SÃO PAULO, 1989, p. 7).

O fruto dos encontros dos professores da rede estadual paulista nos anos de 1985 e 1986 foi a primeira versão preliminar do currículo de História, denominado *Proposta Curricular para o ensino de História*, apresentado à rede em julho de 1986 (Cf. MARTINS, 1996, p. 53).

Os encontros para debater esta primeira versão da proposta curricular continuaram a ser promovidos pela CENP, nos quais professores da rede faziam observações e críticas a esta primeira proposta curricular. Depois de reunida estas contribuições, foi elaborada a segunda versão do documento em setembro de 1986. E, no final do mesmo ano, a terceira versão

⁴⁰ A primeira edição deste material é de 1985, quando ambos os documentos foram editados separadamente (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 160-161), ainda sob a Gestão de Franco Montoro. Tais textos pertenciam ao *Projeto Ipê: atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios*. Nesta pesquisa, porém, este documento será referenciado na sua versão de 1988, que traz os dois documentos em uma mesma edição, reeditado quando o Estado de São Paulo era gerido por Orestes Quércia.

preliminar da proposta curricular⁴¹ estava pronta, mas deveria continuar sendo debatida com os professores da rede pelo fato de ainda ser *preliminar*: “foram elaboradas duas versões, que, após serem avaliadas, resultaram numa terceira versão preliminar publicada em 1986” (FONSECA, 2001, p. 87). Por conta desta forma diferenciada das discussões e elaboração do currículo paulista, “a *Proposta* curricular da CENP (1986) aparecia desde o início como um marco importante” (CORDEIRO, 2000, p. 10, grifos do autor).

O espírito de redemocratização que perpassava estas discussões podia ser percebido a medida que havia um envolvimento dos professores no processo de elaboração do documento curricular:

as novas propostas deveriam passar a vigorar somente com a aprovação dos professores responsáveis pelo ensino de cada disciplina (...). Procurava-se o consenso ou, se este não fosse possível, que a maioria dos professores consultados estivesse de acordo com as novas propostas de trabalho (MARTINS, 1996, p. 33).

E o debate realizado pelos professores da rede estadual era mediado por professores ligados às universidades, que promovia e auxiliava os debates em torno da reorganização curricular. Esta aproximação entre academia e Educação Básica foi profícua, auxiliando na delimitação da disciplina e no estabelecimento “das fundamentações teórico-metodológicas” (BITTENCOURT, 2009, p. 15) das propostas que estavam sendo formuladas; as contribuições vieram principalmente da história cultural francesa e da história sociocultural inglesa (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 134, 154).

Profícuo não significou sem tensões; as divergências em torno da seleção de conteúdos apareceram nos grupos de trabalho que discutiam as reformulações curriculares:

o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular, voltado para o “atendimento às camadas populares, com enfoques voltado para uma formação política” (BITTENCOURT, 2009, p. 104).

Silva e Antonacci (1989/1990, p. 25) também destacaram as divergências e conflitos inerentes a este processo: “essa Proposta provocou múltiplas discussões e divergências, não só na Universidade, nos órgãos governamentais ligados à Educação, na Imprensa e em outros ‘defensores da ordem’, como também entre professores da rede”.

E, como lembrou Martins (1996, p. 39), “nem tudo são flores na CENP”, o processo começou a passar por uma série de entraves que impediram sua continuidade a partir de 1987.

⁴¹ Como a finalidade desta pesquisa não é discutir as diferenças entre estas três propostas curriculares, optou-se por utilizar esta terceira versão. Para maiores informações sobre o processo que envolveu a discussão destas propostas curriculares Cf. MARTINS, 1996; FONSECA, 2001, p. 85-109; CORDEIRO, 2000, p. 157-195.

Dentre os principais motivos que impediram a continuidade das discussões estão: alteração na gestão do governo estadual, e consecutivamente na própria CENP (*Cf.* MARTINS, 1996, p. 39-40), que fazia com que os projetos não fossem continuados pela gestão seguinte, ficando à mercê das alterações no governo (*Cf.* MARTINS, 1996, p. 78); as querelas envolvendo algumas universidades paulistas no processo de elaboração da Proposta Curricular (*Cf.* SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 28); as falhas na elaboração e na divulgação para os professores, responsabilidade da CENP, a descredibilidade dos professores com as políticas públicas (*Cf.* MARTINS, 1996, p. 66) e crítica ferrenha feita pela mídia impressa de São Paulo (*Cf.* MARTINS, 1996, p. 57).

Neste sentido é possível compreender porque as discussões sobre o ensino de História tornaram-se polêmicas (*Cf.* CORDEIRO, 2000, p. 26) e complexas (*Cf.* BITTENCOURT, 2009, p. 13) durante este período: estava “aberta à intervenção não apenas de historiadores e professores de História, mas também à de pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas etc.” (CORDEIRO, 2000, p. 29).

Vê-se, a partir daí, que “a democratização, anteriormente proposta, com a participação de professores da rede pública na elaboração do programa curricular para a disciplina de História, foi abandonada. Claramente, a prioridade passou a ser o produto pronto” (MARTINS, 1996, p. 63):

freada, limitada e deturpada em suas dimensões, descaracterizada e reduzida a querelas intra e inter-universidades (algumas delas de cunho provinciano, opondo certas pequenas ou grandes universidades paulistas), mais uma experiência que veio de professores de 1º e 2º graus foi interrompida: a Equipe Técnica de História responsável por este trabalho foi levada à dissolução (1º semestre de 1988) e a Proposta foi retirada de circulação por CENP e Secretaria de Educação (SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 28).

Isso aponta para duas questões importantes: “havia (...) problemas internos na CENP que também atrapalhavam a continuidade dos trabalhos” (MARTINS, 1996, p. 78, 90) e que “a organização de novos currículos sofreu um difícil processo de construção” (MARTINS, 1996, p. 33). Diante destes impasses, a Proposta curricular ficou indefinida até 1992 (*Cf.* MARTINS, 1996, p. 41), quando é apresentada à rede estadual uma versão definitiva do currículo de História.

Em 1991, foi apresentada, à rede, mais uma versão preliminar da proposta curricular de História, agora elaborada por professores convidados (*Cf.* MARTINS, 1996, p. 97; CORDEIRO, 2000, p. 202; GIGANTE, 1997, p. 39), ligados às universidades do Estado de São Paulo em conjunto com a equipe técnica da CENP. No entanto, a proposta curricular que foi apresentada para alguns professores da rede era outra, distinta daquelas discutidas em

1986 (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 202): “não se tratava mais da continuação da discussão da proposta de 1986 nem tampouco de um documento construído pela equipe técnica de História” (MARTINS, 1996, p. 59). Para Gigante (1997, p. 39), inclusive, a “Proposta de 1992 não foi seguida de críticas, um silêncio patético foi o que se ouviu; a reação conservadora se efetivava, os veículos de comunicação de massa não se levantaram contra seus princípios, nem tinham motivos, senão apoiar” (GIGANTE, 1997, p. 39).

Após algumas observações e sugestões feitas na versão preliminar, em 1992 é divulgado o currículo oficial do Estado de São Paulo, de autoria não mais dos professores da própria rede, mas de professores ligados à universidade:

na versão de 1992 a equipe técnica não aparece sequer na apresentação da proposta. De fato, ocorre um distanciamento da proposta curricular em relação à equipe técnica da CENP, e o texto assumido pela coordenadora Eny Maia como versão definitiva é assinado somente por duas professoras universitárias (MARTINS, 1996, p. 54).

Porém, apesar de constituir outro trabalho, a CENP não se preocupou em informar para a rede que o currículo agora apresentado era diferente das versões de 1986, eximindo-se da responsabilidade da não efetivação do projeto (Cf. MARTINS, 1996, p. 107).

Em suma, a Proposta Curricular apresentada à rede em 1992 não se constitui a continuidade da terceira versão do documento apresentado em 1996; e isso causou conflitos:

as propostas curriculares receberam versões entre os anos de 1986 e 1992. Essas versões são diferentes entre si e ocasionaram muitos momentos de confrontos com os professores, com a imprensa, conflitos entre os próprios elaboradores da proposta ou mesmo entre estes e a CENP. Certamente de todas as propostas curriculares que começaram a ser construídas durante os anos 80, a proposta de História foi mais envolvida em polêmicas, negações ou rejeições (MARTINS, 1996, p. 11).

É possível perceber, ao longo de todo o processo que envolveu a reelaboração curricular, que “a *Proposta* da CENP é resultado e também parte dos conflitos sociais e intelectuais de seu tempo” (CORDEIRO, 2000, p. 194) e que a ruptura entre os currículos de 1986 e o de 1992 faz parte desta conjuntura (Cf. GIGANTE, 1997, p. 38-40). Esta ruptura, considerada por alguns como um refluxo conservador (Cf. GIGANTE, 1997), está ligada às questões administravo-burocráticas, ao conceito de construção do conhecimento e visão do papel político da escola, pela visão de sujeito que visam favorecer, pela composição da equipe envolvida na redação das propostas curriculares e pelos temas que elas propõem; todos estes aspectos foram muito bem trabalhados por Martins (1996) e por Cordeiro (2000). Este último, apesar de reconhecer essa distinção entre ambas as propostas, afirma que:

examinando a *Proposta curricular para o ensino de história* para o 1º grau apresentada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas em 1992, pode-se constatar que, pelo menos à primeira vista, ela não rompeu decisivamente com as formulações do projeto de 1986. (...) Procurou incorporar alguns dos aspectos mais insistentemente reforçados na *Proposta* anterior,

como por exemplo o ensino temático. Inclusive a linguagem em que está elaborada a *Introdução* do documento é muito próxima daquela utilizada em 1986 (CORDEIO, 2000, p. 202).

Nesta pesquisa, optou-se por analisar a terceira versão da proposta de 1986, editada em 1989, e a proposta de 1992, pois ambas são os últimos documentos de cada uma dessas fases de discussão em torno do currículo de História no Estado de São Paulo, aqui entendidos como pertencentes a um mesmo processo de renovação. Compreendê-las como pertencentes a um mesmo movimento de reformulação curricular não significa ignorar suas divergências e contradições (Cf. GIGANTE, 1997, p. 40).

Houve, em 1989, uma versão alternativa de currículo de História, fruto de um projeto desenvolvido por professores de História da Universidade Estadual Paulista “Julho de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara desde 1984, denominado *Programa de Qualificação do Ensino de História*, que inclusive recebeu financiamento da própria CENP entre os anos de 1988-1990 (Cf. MARTINS, 1996, p. 91-92, 96), exatamente no período em que “a proposta que a CENP construía ficou no esquecimento” (MARTINS, 1996, p. 96). Durante estes três anos, este material tornou-se uma versão alternativa ao currículo oficial, financiado pela própria SEE-SP:

programa curricular “extra-oficial”, que correspondia a uma proposta endossada pela CENP/SEE. O tamanho do investimento feito por esse órgão e o fato de o programa já estar posto em prática pelos professores da rede demonstram o interesse de transformá-lo na base do programa curricular do Estado (MARTINS, 1996, p. 94).

Como o currículo elaborado pelos professores da UNESP não veio a tornar-se a proposta curricular oficial do Estado de São Paulo, não foi incluída nesta análise, o que não faz dela menos importante. Mesmo tendo ciência das discussões e discordâncias em torno dos currículos deste período, inclusive da divisão que Martins (Cf. 1996, p. 54) faz deste processo (as versões de 1986 e as de 1991/1992 de outro). Aqui estas propostas curriculares serão entendidas como pertencentes a um mesmo processo de renovação e rediscussão do ensino de História, que visa, dentre outras coisas, superar um modelo de ensino de História calcado na visão eurocêntrica de mundo.

Fica-se evidente que neste período, a História ensinada, os seus conteúdos e a forma como são ministrados não são consensuais e passa por reformulações conjuntas: “é um conjunto heterogêneo (...) no qual conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (BITTENCOURT, 2009, p. 12). E esta heterogeneidade marcará o debate em torno da definição curricular, pois o que “estava em disputa [era] qual História escolar deveria ser reintroduzida nos novos currículos” (BITTENCOURT, 2011, p. 88). E o processo que

envolvia o retorno da História ao currículo das séries finais do então ensino primário “não foi pacífico (...) [e] ocorria em meio a conflitos complexos” (BITTENCOURT, 2009, p. 13).

Desde o início deste processo de reformulação curricular sabia-se com qual modelo de história deveria romper-se. É isso que aponta Katia Abud (1988, p. 3) no texto orientador daquele processo:

uma rápida visão do que cada um de nós, professores, tem levado aos alunos, como História, não nos levará muito longe da História factual, “decoreba”, que negamos ao nível do discurso (...) nos levará à conclusão de que continua sendo repassada a noção de História como uma História oficial onde os “grandes fatos”, os “fatos históricos”, são aqueles protagonizados pelos “grandes homens”

Para Cordeiro (2000, p. 159) a “*Proposta* da CENP parece ter sido a mais radical, tanto nas formulações teóricas e metodológicas ali apresentadas, quanto nos questionamentos ao ensino de História então ministrado”, procurando romper com os modelos de ensino até então vigentes. Por isso, o processo de reformulação dos currículos de História neste período vai ser o espaço de luta contra o dito “ensino tradicional”:

configura-se aí o *lugar* apontado para a renovação do ensino de História: é um espaço de luta contra um adversário que é definido como “*ensino tradicional*”, ocupado meramente em *transmitir* um conhecimento “*pronto e acabado*”, não permitindo aos alunos tornarem-se “*sujeitos da História*” (CORDEIRO, 2000, p. 34, grifos do autor).

A concepção de História adotada nas propostas curriculares deste período “busca romper com certas práticas anteriores de História, demolindo a cronologia unidirecional até então contida nos currículos oficiais” (FONSECA, 2001, p. 94), em uma tentativa de romper com as práticas estabelecidas e afastando-se do ensino de história calcado na matriz francês-Positivista ou nos Modos de Produção marxista. Este currículo, baseado na visão europeia da história e destinado às elites dirigentes, ainda predominava no ensino de História nos anos 1980:

o programa preparado para formar a camada governante contava sua história, como modo de garantir sua presença nos postos de mando, *seguindo o modelo de programas europeus (especialmente o modelo francês)*. A própria periodização obedecia a esses parâmetros, tratando da História Geral (naquele momento chamada, ainda, de História Universal) ou da História do Brasil. Desde então, sob o pretexto de ser “mais didático”, a História do Brasil vem sendo tratada, dividida nos períodos Colônia – Império – República; *e a História, chamada Geral, trata quando muito da História Política da Europa Ocidental*, mas é nitidamente francófila. Para exemplificar, podemos lembrar que a Idade Média é tratada como a História da França feudal; que Portugal é omitido do contexto do feudalismo e que sua História é lembrada somente como tema inicial da História do Brasil e desvinculada da História do continente europeu. *Esse tratamento do conteúdo programático continua predominando em nossas escolas até os dias de hoje* (ABUD, 1988, p. 5, grifos meus).

Aqui há uma clara “tentativa de quebrar a *tradição da História europocêntrica* (...). A História localizada na Europa, porém, foi retomada na medida em que havia necessidade de

explicitar melhor as suas relações com a América” (SÃO PAULO, 1992, p. 27, grifos meus): esta forma de ensinar História apresentou “uma concepção de História como produto acabado, distante da vida do aluno. O ensino tem assumido essa postura teórica, elaborada pela historiografia conservadora para cultuar os heróis e a memória da Nação” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). Desde a composição dessas propostas curriculares “os autores visam ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do progresso que permeiam de ponta a ponta a nossa historiografia” (FONSECA, 2001, p. 94), procurando de todas as formas romper com uma História Eurocêntrica:

a valorização da História Europeia (a História Geral) [que] leva quase sempre ao equívoco de se identificar a História do Brasil, país colonizado, com a História da Europa, continente colonizador. Identifica-se, assim, a História do Brasil não com a dos outros países que sofreram processos semelhantes de dominação, mas com os que impuseram sobre eles a colonização (ABUD, 1988, p. 7)

Neste sentido, as Propostas Curriculares dos anos 1980 e início de 1990 não fazem opção por uma História cronológica linear nem por uma explicação globalizante:

[não se valem] de esquemas explicativos globais da História. Instauram, nesse sentido, um combate tanto às visões mais tradicionais presentes no ensino de História, calcadas nas grandes personagens e na construção da unidade nacional, quanto a uma certa visão marxista (nomeada “*teoria mecanicista das etapas a superar*”), criticada por repor a linearidade cronológica e a idéia de progresso na História (CORDEIRO, 2000, p. 167).

Ao não optar pelos paradigmas históricos até então vigentes no ensino da História escolar estabelece-se uma “crítica ao ‘ensino tradicional’ quanto à periodização e às maneiras de tratar a História, a qual acaba sendo assimilada pelo aluno como um conhecimento acabado e distante da sua vida, levando-o à passividade” (CORDEIRO, 2000, p. 204); houve um intenso questionamento da “padronização de currículos em conteúdos uniformes, distribuídos evolutivamente nas séries escolares” (SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 23). É reconhecido que aquele modelo de história, que evolui linearmente da Grécia Antiga à atualidade, passando exclusivamente pela Europa e sua versão da História, e que esteve presente nos currículos oficiais até os anos 1980, não está mais de acordo com as novas demandas que a escola apresenta: é preciso repensá-lo e reorganizá-lo, tirando da História escolar e também da própria escola as marcas de uma escola que atendia as elites (Cf. ABUD, 1988, p. 6).

Essa reorganização incidirá principalmente na forma de organização do conteúdo no currículo. Até então, “de maneira geral, tem predominado, nos programas de ensino de História, a História Política, dispostas os fatos em ordem cronológica” (ABUD, 1988, p. 5). A terceira versão do currículo de 1986 também aponta neste sentido quando propõe “a revisão

dos seus conteúdos curriculares (...) [e dos] problemas referentes a abordagens, *conteúdos*, *periodização*, linhas temáticas, ampliação e questionamento de fontes e documentos, discussões que permanecem presentes e atuais” (SÃO PAULO, 1989, p. 7, grifos meus). O referido documento, inclusive, organiza seus conteúdos em ciclos, rompendo com a seriação tradicional (Cf. SÃO PAULO, 1989, p. 13): Ciclo Básico (1ª e 2ª séries), Ciclo Intermediário (3ª, 4ª e 5ª séries) e Ciclo Final (6ª, 7ª e 8ª séries). Já o currículo de 1992 mantém a seriação convencional, unindo duas séries num mesmo eixo temático (SÃO PAULO, 1992, p. 12): Ciclo Básico (1ª e 2ª séries), 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, sendo cada dois anos unidos pelo mesmo eixo temático.

Mesmo com a diferença na seriação apresentada pelas duas propostas curriculares que é significativa e mostra mais uma divergência entre as duas propostas curriculares. Ambas as propostas curriculares apresentam uma reformulação dos conteúdos e uma característica comum: apresentam o ensino temático como uma via alternativa ao “ensino tradicional” de História (Cf. FONSECA, 2001, p. 86). Tal mudança é significativa em relação ao modelo anterior de ensino de História e vai possibilitar uma ruptura com uma História factual, linear e eurocêntrica, abandonando a ideia até então existente de “gênese Nação” situada na Europa (Cf. SILVA, 1959, p. 163; BITTENCOURT, 2009a, p. 79; 81): “a opção por um ensino baseado na História temática é (...) um meio de estabelecer a relação presente-passado de maneira dinâmica, *evitando uma periodização estanque, eurocêntrica e linear*” (BITTENCOURT, 1998, p. 153-154, grifos meus).

Segundo Fonseca (Cf. 2001, p. 104) a opção por eixos temáticos se constitui como o elemento mais renovador nessas propostas curriculares. Tal opção torna-se uma peculiaridade no ensino de História neste momento:

a proposição do ensino de História por meio de eixos temáticos foi compreendida, como o *seu ponto fundamental e como sua marca definidora*, instaurando-se uma polêmica entre um ensino de História mais tradicional, linear, cronológico, e outro, baseado na ideia da História temática (CORDEIRO, 2000, p. 168, grifos meus).

Mesmo reconhecendo que a metodologia e o uso das tecnologias estão sendo discutidas e incorporadas neste processo, sabe-se que o foco principal está no conteúdo e nos seus critérios de seleção (Cf. MARTINS, 1996, p. 67). E são renovadoras porque seus conteúdos não estão distribuídos no sequenciamento por séries, tal como nos currículos existentes até então.

A opção por eixos temáticos é justificada diante “da impossibilidade de se ‘estudar toda a história da humanidade’ e como meio de superar a noção de tempo evolutivo” (BITTENCOURT, 2009, p. 16). Essa opção possibilita, ao mesmo tempo, “o afastamento de

uma História global totalizante” (CORDEIRO, 2000, p. 189)⁴², que “se manifesta como uniformização das relações com o passado” (SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 15), e a “possibilidade de apreender o todo social mediante o estudo de qualquer objeto” (CORDEIRO, 2000, p. 204): “qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade social” (SÃO PAULO, 1992, p. 12).

Neste sentido, há uma abertura para outras possibilidades no ensino de História que vão além de uma história centrada na Europa e na evolução da civilização Ocidental, constituindo-se uma “alternativa ao ensino tradicional de História” (FONSECA, 2001, p. 86). Estas possibilidades que se abrem levam em consideração as múltiplas dimensões do social (cultural, mentalidade, políticas, econômicas etc.), redimensionando o passado e escapando do pensamento estritamente cronológico: “a história temática possibilita outra relação com o tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal que lhe dá um tratamento regular, uniforme, simétrico, ordenando-o metodicamente do mais remoto ao mais próximo e reduzindo-o a uma concepção linear” (SÃO PAULO, 1989, p. 11); também acaba com “a falsa impressão de que a História é feita através de roteiros pré-estabelecidos e imutáveis” (SÃO PAULO, 1992, p. 11).

Nos conteúdos das propostas curriculares de 1986 e 1992 (anexos III e IV) são inseridas questões até então impensadas no ensino de História: novos sujeitos e novos objetos são incorporados na História escolar, possibilitando discussões sobre exploração/dominação, a multiculturalidade e a diversidade cultural, os movimentos populares de resistência e lutas políticas. O ponto de partida para essas discussões não é mais a Europa, mesmo fazendo as devidas relações com ela, mas a América e as lutas aí existentes, numa clara tentativa de fazer com que o aluno identifique o país e ele próprio como pertencentes a estas lutas: a Europa deixa de ser a chave de leitura e “iluminadora” da História.

Os eixos temáticos permitem, a princípio, uma maior mobilidade no tempo e nos espaço, sem precisar trabalhar com o tempo histórico de forma contínua e progressiva (Cf. SÃO PAULO, 1989, p. 19), abdicando-se de uma História factual, linear e evolucionista que apresenta uma “cristalização de dados, fatos e ideias como verdades absolutas e acabadas” (SÃO PAULO, 1989, p. 9; Cf. também SÃO PAULO, 1992, p. 11): “buscava-se um rompimento com a história factual e fatalista, discussão tão em moda nos meios acadêmicos

⁴² Cf. também SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 24-25, por meio do qual criticam a rigidez de determinismos teóricos, o acúmulo de conhecimento “entesourado” e a tentativa de assimilar o *todo* da História, que uniformiza as relações entre presente e passado.

paulistas naquela época” (MARTINS, 1996, p. 69). Neste sentido Cordeiro (2000, p. 171) afirma:

o uso de eixos temáticos permitiria a desmontagem de outras visões da História, tanto uma puramente cronológica e causal, quanto outra, processual determinista, delineando-se, dessa maneira, os dois adversários eleitos pela *Proposta*: o ensino de cunho positivista, calcado na cronologia e no factual, e uma visão marxista, entendida como determinista e uniformizadora das diferenças⁴³.

É possível perceber essa desmontagem da história puramente cronológica quando as propostas apresentam os temas trabalho (anexo III) e cidadania (anexo IV): abandonará o sequenciamento cronológico da História, cabendo agora ao eixo temático fazer o movimento ida-volta no passado, relacionando presente-passado e passado-presente. Na proposta de trabalho do currículo de 1986 mostra-se as diferentes formas de trabalho e de relação com a terra, desde a Antiguidade oriental até a implementação do sistema capitalista, passando pela Europa, África e América. O conceito de cidadania no currículo de 1992 sugere a discussão da temática na Grécia Antiga, durante a Revolução Francesa, na formação do Império Brasileiro, nos países capitalistas do século XX e nos movimentos operário e de resistência. O caráter estrutural da História desaparece, a Europa deixa de ser o foco e o ensino de História é reestruturado pelos currículos, aproximando-se mais da realidade do aluno.

E com a finalidade de se aproximar da realidade do aluno e das problemáticas que a envolve, os currículos de 1986 e 1992 apresentam um eixo temático: o trabalho (Cf. CORDEIRO, 2000, p. 173)⁴⁴. Mencionam um ensino por eixos temáticos, mas optam pelo tema trabalho: sua amplitude possibilita a recuperação da totalidade social, sem ter que estudar toda a História, e sua multiplicidade e diferenciação (Cf. SÃO PAULO, 1989, p. 12; 1992, p. 27). Neste mesmo sentido afirma Martins (1996, p. 68):

a opção feita pela equipe técnica de História era de organizar o conteúdo segundo eixos temáticos que girariam em torno do tema “Trabalho”, pois se considerava que essa atividade estritamente humana permitiria apreender a totalidade das relações sociais, mediante as noções de “Dominação” e “resistência”.

⁴³ Cf. também FONSECA, 2001, p. 94-95

⁴⁴ Cf. também SÃO PAULO, 1989, p. 13; 1992, p. 12. O currículo de 1992 apresenta, para as duas últimas séries do 1º grau o tema “O construir da História: cidadania e participação”. No título não está explicitamente a menção ao tema “trabalho”, porém este eixo temático é uma ampliação da discussão sobre o trabalho e suas implicações na sociedade. Busca-se desenvolver conceitos como “Capitalismo, Liberalismo, Nacionalismo, Urbanização” (SÃO PAULO, 1992, p. 35) e trata das implicações causadas pelas relações de trabalho (êxodo rural, expansão das grandes cidades) e das lutas sociais daí decorrentes (movimentos sociais contra a marginalização e preconceito e favor da moradia, educação, saúde, liberdade política etc.), encaminhando a discussão para o exercício da cidadania. Ao mesmo tempo, mostra as diferenças existentes entre ambas as propostas curriculares, como mencionado anteriormente.

A amplitude do tema trabalho, “apreendido como o fazer de uma cultura dos trabalhadores” (SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 26), além de permitir captar os múltiplos aspectos da sociedade, possibilita o resgate das experiências cotidianas dos alunos, tendo em vista que a questão do trabalho está relacionada diretamente com a realidade que cerca o aluno. O binômio experiência/cotidiano dos alunos é o ponto de partida das propostas de ensino apresentadas nestes documentos curriculares (Cf. ABUD, 1988, p. 4; SÃO PAULO, 1989, p. 10-11; 1992, p. 12-13): a “recuperação das experiências cotidianas deve se dar mediante a seleção de determinados eixos temáticos que permitam articular um conjunto de indagações suscitadas a partir dos conflitos do tempo presente” (CORDEIRO, 2000, p. 167). Talvez esteja aí o motivo de a América ser o ponto de partida de ambas as propostas (anexos III e IV), tendo em vista as lutas que aí eram travadas ao longo dos anos 1960, 1970 e 1980.

Esta inserção dos conceitos de experiência e cotidiano no ensino de História, “entendidas como disseminadas por toda a estrutura social” (CORDEIRO, 2000, p. 171), aponta para a proximidade com o debate acadêmico, que está fazendo esta mesma discussão desde os anos 1970 a partir das ideias de E. P. Thompson. Esse, por sua vez, é incorporado na bibliografia de ambas as propostas curriculares. Mas é importante ressaltar que “o cotidiano deve servir apenas como ponto de partida, sendo apreendido na sua dimensão histórica e com o necessário rigor teórico” (CORDEIRO, 2000, p. 172; Cf. também SÃO PAULO, 1989, p. 9-10; 1992, p. 12).

Em suma, a opção por eixos temáticos, com ênfase no trabalho, visa “a superação de uma visão de História processual, linear, cronológica e europeizante” (CORDEIRO, 2000, p. 181), amplamente consolidada nos currículos de História. Não se trata de negar a Europa e suas relações históricas com nosso continente, mas sim fazer estas conexões sem que o “Velho Continente” seja o elemento imprescindível para o estudo da História. No entanto, como aponta Cordeiro (Cf. 2000, p. 184), essa ruptura com a linearidade cronológica na Proposta Curricular para o 1º Grau teve mais sucesso quando se trabalhava com a História do Brasil. No que diz respeito à História Geral há indícios de “que a ‘grande História’ está por trás dessa aparente ruptura com a periodização tradicional” (CORDEIRO, 2000, p. 184).

Esta ruptura com uma história eurocêntrica e as novas possibilidades de organização e seleção dos conteúdos escolares não foram assimiladas completamente pelos livros didáticos. Ao consultar duas coleções de livros didáticos do período, editadas pela FTD de São Paulo e pela Editora do Brasil em Minas Gerais, pode-se perceber um impasse com relação às reformulações curriculares e os materiais didáticos: ambas as coleções não efetuam a ruptura com o modelo eurocêntrico de História.

O discurso inicial, na apresentação dos livros didáticos, está de acordo com as discussões curriculares que estão sendo feitas no período; afirma-se que houve um acompanhamento das “*propostas de renovação curricular* das disciplinas de Estudos Sociais e História promovidas por diversas Secretarias de Educação, principalmente *São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro*” (FERREIRA, 1989, p. 3, grifos meus), além de anunciar uma ruptura radical “com o ordenamento tradicional dos conteúdos” (FERREIRA, 1989, p. 3); procurava-se fazer escolhas curriculares “compromissada com a formação do homem consciente e pleno no exercício da sua cidadania (...), [preocupadas] com o ensino de História muito mais no sentido de entender o seu processo na formação de homens, do que na formação de mitos e heróis (...)” (VALADARES et. al., 1992, p. 3).

Ambas as coleções iniciam seus conteúdos de formas diferenciadas: uma, nas três primeiras unidades, propõe o trabalho com os conceitos de cultura (Cf. VALADARES et. al., 1992, p. 11-14), de propriedade (Cf. VALADARES et. al., 1992, p. 61-63) e trabalho (Cf. VALADARES et. al., 1992, p. 63-64). A outra coleção, nos seus cinco primeiros capítulos, propõe o estudo do Brasil, suas especificidades e as relações sociais nele existentes (Cf. FERREIRA, 1989, p. 6-17), da noção de sociedade, suas diferenças e transformações ao longo do tempo e conforme sua localização (Cf. FERREIRA, 1989, p. 18-35). Essas modificações vêm ao encontro das novas exigências apresentadas pela escola pública, reconhecendo que os currículos não atendem as camadas populares da sociedade que a ela recorrem (Cf. VALADARES et. al., 1992, p. 4).

No entanto, em uma tentativa de “conciliar a cronologia com a ordem lógica do processo histórico” (FERREIRA, 1989, p. 3), acaba por seguir a sequência quadripartite tradicional do ensino de História e sua distribuição entre as séries, há muito consolidadas na História escolar. Já a coleção editada em Minas Gerais, assim como a proposta curricular mineira (Cf. FONSECA, 2001, p. 96-98), opta pela organização em Modos de Produção e pelo referencial marxista (Cf. VALADARES et. al., 1992, p. 3-4, 47-51), também repetindo o repertório canônico do ensino de História.

Os conteúdos presentes nestas coleções não fogem da organização curricular dos livros e programas curriculares dos anos 1940 e 1950: apresentam o estudo do conceito de história e a organização e medição do tempo (Cf. FERREIRA, 1989, p. 36-41; VALADARES et. al., 1992, p. 19-35), a Pré-História e o surgimento do homem, incluindo uma pré-história brasileira e americana (Cf. FERREIRA, 1989, p. 42-65; VALADARES et. al., 1992, p. 55-56, 66-69), sendo que desta enfatiza-se as sociedades Asteca, Maia e Inca e sua organização em

torno de um poder central. Ao que segue a sedimentação humana, a formação das primeiras cidades e o surgimento do Estado (Cf. FERREIRA, 1989, p. 66-95).

A organização dos conteúdos escolares nestas coleções evidencia a formação da sociedade europeia Ocidental: Egito, Grécia, Roma, Feudalismo e suas relações sociopolíticas, Cruzadas e a expansão comercial (Cf. FERREIRA, 1989, p. 4-5; VALADARES et. al., 1992, p. 8-9). Os livros para as 6ª séries continuam esta história eurocêntrica: a Expansão Marítima portuguesa e espanhola, as descobertas, a colonização, o Renascimento, a Reforma Religiosa, a escravidão, o engenho e ouro, Revolução Industrial e o Iluminismo (Cf. FERREIRA, 1989a, p. 4; VALADARES et. al., 1992a, p. 4-5). Há uma clara ênfase na compreensão da “nova face da Europa” (VALADARES et. al., 1992a, p. 57): Revolução Francesa, capitalismo industrial, Imperialismo do século XIX e a I Guerra (Cf. FERREIRA, 1990; VALADARES et. al., 1992b), Revolução Russa e Socialismo, Crise de 1929, II Guerra e Totalitarismo (Cf. FERREIRA, 1990a; VALADARES et. al., 1992c) para o estudo de História Geral; vinda da família real, Independência, tráfico negreiro e imigração, proclamação da República (Cf. FERREIRA, 1990; VALADARES et. al., 1992b), industrialização, tenentismo, Estado Novo, Ditadura Militar e reabertura política (Cf. FERREIRA, 1990a; VALADARES et. al., 1992c) para estudo de História do Brasil.

Nesses materiais didáticos, sobretudo na coleção paulista, não estão presentes o ensino por temas, considerada a “proposta renovadora” (Cf. FONSECA, 2001, p. 104), nem a ruptura com uma história cronológica e linear dos programas curriculares anteriores. Fica evidente a contradição existente entre o currículo prescrito e o currículo interativo, as práticas e usos do livro didático em sala de aula (Cf. GOODSON, 2005, p. 78), além de constatar que as discussões realizadas no nível de organização curricular durante os anos 1980 e 1990 não foram incorporadas pelos livros didáticos, dependendo da ação do professor para sua implementação. O livro didático continuou exercendo o papel importante no ensino de História e sua organização e seleção de conteúdos, mesmo com sua opção pela história eurocêntrica: eles acabam sendo suporte de estruturação das propostas curriculares (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 142).

Ao acompanhar todo esse processo, é possível perceber uma tentativa de estabelecer outra lógica nas propostas curriculares de história entre os anos de 1986 e 1992. Há uma tentativa de romper com um modelo de ensino histórico baseado na noção de tempo histórico homogêneo e linear, centrado na Europa e na sua forma de perceber a História, tendo como o principal agente o Estado-nação (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 16-23):

a apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, foi denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História (BRASIL, 1998, p. 27).

E para cumprir tal função é que se dá espaço a um ensino de História ligado às experiências e ao cotidiano dos alunos, resgatando as múltiplas facetas do social, organizadas pelo eixo temático *trabalho*, que permite mergulhar nesta realidade e romper com a periodização convencional da história eurocêntrica.

No que diz respeito à questão curricular, foco desta pesquisa, os currículos de 1986 e 1992, do Estado de São Paulo, tem um diferencial significativo em relação aos demais currículos até então existentes: rompe com um currículo rígido, flexibilizando a organização dos conteúdos. Como afirma Bittencourt (2009, p. 16): “a inovação destas propostas reside basicamente na flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos”. Esta inovação vai ser de extrema importância para que se avance no debate em torno de uma escola multicultural e inclusiva, num processo de valorização do diferente em oposição a uma história homogeneizante: estas discussões foram incorporadas na LDB de 1996 e nos PCNs.

2. Diversidade cultural no ensino de História: desdobramentos na legislação federal

Nesta parte da pesquisa, a análise recai sobre as relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História e as propostas curriculares de 1986 e 1992 do estado de São Paulo. Optou-se pela análise dos PCNs de História por entender que algumas questões que foram discutidas nos anos 1980 e início dos anos 1990 em São Paulo foram apropriadas pelos Parâmetros Federais, dando uma compreensão mais significativa dos desdobramentos curriculares daquelas discussões.

A luta pela democratização do ensino – “bandeira” que também fora levantada no processo de reformulação curricular da década de 1980 –, foi incorporada pela Constituição Federal de 1988: “o clima de euforia em torno da Constituição de 1988 se estende a amplos segmentos da vida nacional, inclusive a educação” (VIEIRA, 2008, p. 130). Também é sabido que “o debate sobre a Educação na Constituinte foi uma disputa de vários interesses” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 169) de grupos internos e externos da Assembleia Constituinte.

A “Constituição Cidadã”, como é conhecida a Constituição de 1988, concebe a educação como um direito social e dever do Estado (Cf. BRASIL, 1988, Arts 6, 7, 23, inciso V, 205) e “propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação” (VIEIRA, 2008, p. 131), a ser legislado pelas Diretrizes e Bases da Educação básica (Cf. BRASIL, 1988, Art. 22, inciso XXIV). Sobre a questão curricular, tal lei estabelece que “*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental*, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210, grifos meus; Cf. também 1996, Art. 9).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, afirma-se que a Educação Básica, da qual o Ensino Fundamental faz parte, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, Art. 22). Esta base comum, conforme o Artigo 26, parágrafo 1º da LDB de 1996, “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, *especialmente do Brasil*” (grifos meus).

A LDB de 1996 “não destoou das demais LDBs” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 171); e assim como ocorrera em 1961 e fora discutido nos anos de 1980, promove uma flexibilização curricular: a ideia que persiste, ao longo do texto da lei, é a de que a escola, e consequentemente seu currículo, devem se adaptar à realidade dos alunos⁴⁵. Tal flexibilização dá maior autonomia para escola e professores no desenvolvimento pedagógico/administrativo da escola (Cf. BRASIL, 1996, Art. 15), cabendo ao governo apenas o estabelecimento de diretrizes que orientem, e não regulem, a elaboração dos currículos e a seleção de seus conteúdos:

a maneira não autoritária com que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela apenas colocou que deveria existir um núcleo comum, para todo território nacional, e uma parte diversificada. Assim fazendo, ela *permitiu o aparecimento, por obra do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p. 172, grifos meus).

É assim que devem ser compreendidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um documento orientador, que procura incluir e respeitar a diversidade sociocultural da sociedade brasileira no ensino escolar:

⁴⁵ É possível identificar esta recomendação em diversos artigos: Art. 28 (quando trata da educação da população rural); Arts. 32, parágrafo 3º, 78 e 79 (quando permite o uso da língua materna e de suas memórias históricas às comunidades indígenas); Art. 59 (sobre o atendimento de alunos com necessidades especiais); Art. 61 (sobre a formação dos professores, com relação à adequação a cada faixa etária).

os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p. 5).

Porém, apesar de não estabelecer quais as disciplinas e conteúdos comporão a base comum, a LDB de 1996 acenou para a realização de estudos sobre História do Brasil. Para isso, recomendou que se levasse “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, Art. 26, parágrafo 4º)⁴⁶. Pensar a articulação destas três matrizes, mesmo sendo limitada e não dando conta da realidade brasileira como um todo, é uma tentativa de romper com uma História escolar calcada na raiz cultura da Europa. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 vão, de algum modo, concretizar estes anseios da LDB de 1996.

As discussões sobre a educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 vão desembocar no processo de elaboração dos PCNs, que propôs uma reformulação dos currículos escolares. Porém, é importante salientar que este movimento de reformulação não é exclusivo do Brasil; segundo Bittencourt (2009, p. 100), “a série de reformulações curriculares na década de 90 do século XX não foi um fenômeno nacional”, estando outros países, tanto da Europa como da América Latina, fazendo este mesmo processo.

O mundo moderno com suas mudanças, marcado pela competitividade e pela constante mudança, principalmente nas áreas tecnológicas, “impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país” (BRASIL, 1998, p. 5). Diante desta conjuntura, as reformas curriculares dos anos 1990, baseadas na interpretação construtivista de César Coll (Cf. BITTENCOURT, 2009, p. 103), vão apresentar as seguintes características: estão relacionadas à “nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2009, p. 101) e o direcionamento do ensino para “domínios mais amplos do ‘conhecimento’” (BITTENCOURT, 2009, p. 101), enfocando, sobretudo, a aquisição das habilidades e competências.

Mesmo com a “tendência de homogeneização idealizada pelos defensores da sociedade globalizada” (BITTENCOURT, 2009, p. 102) existente nestes processos de

⁴⁶ O aparecimento destes três elementos que compõe o povo brasileiro muito se assemelha às idéias apresentadas na década de 1930, sobre a “democracia racial” (Cf. BRASIL, 1998, p. 22), e ao livro *O Povo Brasileiro* de Darcy Ribeiro, também relator da LDB de 1996: segundo este livro, nós brasileiros “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos (...). A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória européia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos” (RIBEIRO, 2006, p. 17-18).

reformulação curricular, no Brasil, os PCNs não foram impostos como um currículo único, ou como base comum, como propunham as reformas curriculares de 1942, 1951 e 1975. Eles apresentaram parâmetros que deveriam ser seguidos na elaboração dos currículos locais, de responsabilidade dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Neste sentido, pode-se afirmar que os PCNs de História⁴⁷ incorporaram as discussões realizadas durante a elaboração dos currículos paulistas de 1980 e 1990. Este é um período no qual as propostas curriculares passam por complexas reformulações relativas aos conteúdos e aos métodos de ensino/aprendizagem (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 160). Esse processo, vivenciado de muitas formas em diversos estados, vai ser o mote para a elaboração dos PCNs, que buscou dar diretrizes gerais aos estados e municípios na elaboração de suas propostas curriculares.

Essa incorporação dos debates de 1986/1992 pelos PCNs traz consequências importantes para as escolhas curriculares no ensino de História, marcadas pela seleção de conteúdos e métodos conforme o público atendido e o contexto no qual está inserido:

o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo (...) pode-se dizer que os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais (BRASIL, 1998, p. 39)

E nesse processo de “seleção criteriosa” o professor assume um papel importante, a de um trabalhador intelectual ativo, processo esse já evidenciado nas discussões dos anos 1980 (Cf. BRASIL, 1998, p. 29): “esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino” (BRASIL, 1998, p. 47).

No processo de incorporação dos debates precedentes os PCNs levam a cabo a opção por eixos temáticos: “a partir de problemáticas amplas *optou-se por organizar os conteúdos em eixos temáticos e desdobrá-los em subtemas*, orientando estudos interdisciplinares e a construção de relações entre acontecimentos e contextos históricos no tempo” (BRASIL, 1998, p. 46, grifos meus); cabe lembrar que tal opção rompe com uma história linear, evolutiva e eurocêntrica (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 153-154). Divididos em terceiro (5ª e 6ª séries) e quarto (7ª e 8ª séries) ciclos os PCNs, assim como os currículos de 1986 e 1992, apresentam um eixo temático que se desdobra em vários outros temas a serem trabalhos com os alunos durante os quatro últimos anos do Ensino Fundamental:

para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático História das relações sociais, da cultura e do trabalho. Para o quarto ciclo, História das representações e das relações de poder.

⁴⁷ A partir desta referência, todas as vezes que se mencionarem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), está se designando os PCNs de História, conforme citado nas Referências Bibliográficas. As menções a outros PCNs, como por exemplo o de Temas Transversais, serão indicadas no corpo do texto.

Estes são recortes históricos e didáticos que procuram propiciar a compreensão e a interpretação de realidades históricas em suas múltiplas inter-relações, respeitando-se as características e domínios dos alunos em cada ciclo (BRASIL, 1998, p. 47)

O primeiro eixo temático (História das relações sociais, da cultura e do trabalho), desdobrado nos subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho” (Cf. BRASIL, 1998, p. 55), trata dos encontros/desencontros dos grupos sociais e suas lutas em busca do respeito à diversidade:

refere-se aos contatos culturais, inter-relações e confrontos entre grupos, classes, povos, culturas e nações. As lutas sociais de grupos e de classes, que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades são problemas cruciais do mundo de hoje (BRASIL, 1998, p. 47).

Já o segundo eixo temático (História das representações e das relações de poder), subdividido em “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” (Cf. BRASIL, 1998, p. 67), “refere-se às grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações” (BRASIL, 1998, p. 47-48).

Esta organização dos conteúdos em ambos os eixos temáticos não são prescrição de tópicos a serem estudados, mas apontamentos, indicações para possibilidades de trabalhos que possam ser realizadas com os alunos, de acordo com as características dos alunos e os objetivos de cada uma dos ciclos, sem a necessidade de tratar de todos os temas apresentados. Esta é uma posição clara, reforçada explicitamente pelo próprio documento, quando trata dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental:

os dois subtemas se desdobram em *conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade. O professor pode selecionar alguns temas históricos*, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados (BRASIL, 1998, p. 55, grifos meus);

os subtemas se desdobram em *conteúdos apresentados apenas como sugestões de possibilidades, que não devem ser trabalhados na sua integridade. O professor deve selecionar alguns deles de acordo com o diagnóstico que faz dos conhecimentos, domínios e atitudes dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo* (BRASIL, 1998, p. 67, grifos meus).

Além disso, os conteúdos propostos, longe de ser uma simples descrição, como nos antigos programas curriculares, apresentam problemáticas e/ou temas de estudos que podem ser trabalhados em diversos momentos históricos e com realidades sociais de vários povos, sem que haja a necessidade de estudar “toda a história da humanidade”, mas também sem prender-se a uma história eurocêntrica. Utilizam-se da periodização tradicional da História sem ater-se, no entanto, a uma visão evolutiva da sociedade, da Antiguidade à Idade

Contemporânea ou da Colônia à República. É importante observar que todos os temas apresentados sugerem que o trabalho seja feito a partir do cotidiano do aluno, reforçando o papel do professor nas escolhas dos conteúdos e a importância do contexto nos quais alunos e professores estão inseridos (Cf. BRASIL, 1998, p. 54).

A tentativa de afastamento de uma história eurocêntrica também foi incorporada pelos PCNs. Neles, reconhece-se que o ensino de História no Brasil foi inserido, “após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, [e que] elaborou-se uma história nacional, *baseada em uma matriz européia e a partir de pressupostos eurocêntricos*” (BRASIL, 1998, p.19, grifos meus). Os PCNs evidenciaram “a impossibilidade de estudar a História de todos os tempos e sociedades”, ao mesmo passo também salientou que “a seleção de conteúdos na história do ensino da área tem sido variada, *sendo feita geralmente segundo uma tradição já consolidada*” (BRASIL, 1998, p. 45, grifos meus): esta tradição já consolidada identifica-se com a história eurocêntrica.

No entanto, vai desenvolver uma crítica à organização dos conteúdos históricos escolares em um esquema cronológico/factual, que dá a falsa ideia de evolução regular da humanidade e que dicotomiza os povos em atrasados VS civilizados:

os acontecimentos identificados dessa forma podem assumir uma concepção de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e cumulativa. A seqüência cronológica dos acontecimentos pode sugerir que toda a humanidade seguiu ou deveria seguir o mesmo percurso, criando a idéia de povos atrasados e civilizados (BRASIL, 1998, p. 40).

É neste sentido que se pode afirmar que as reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 surgem “em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas da História denominada positivista, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo” (BITTENCOURT, 1998, p. 153).

Seguindo os debates dos anos 1980 e do início dos anos 1990 (Cf. BRASIL, 1998, p. 27), os PCNs dão uma sugestão para a seleção dos conteúdos, apontando para o prevaletimento da “História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo” (BRASIL, 1998, p. 46; Cf. também p. 57). Não se trata de disseminar nos currículos um nacionalismo ufanista como se procurou fazer nos anos anteriores, mas de partir da realidade social brasileira, na qual o aluno e o professor estão inseridos, para os estudos históricos. A intenção é fazer uma ampliação das relações da sociedade brasileira, deixando de lado a exclusiva relação com a Europa: “o eixo temático para o terceiro ciclo orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p.

56. Cf. também p. 68). Esta relação fica ainda mais clara quando se trata das sugestões de temas de estudos para o quarto ciclo do Ensino Fundamental, articulando as histórias do Brasil, da América, da Europa, da África e da Ásia através de temáticas comuns (Cf. BRASIL, 1998, p. 69-74).

Os PCNs também tentam romper com a periodização eurocêntrica da história escolar, apresentando a questão do tempo histórico como tema importante para a reflexão no Ensino Fundamental. Não ignora o quadripartismo, mas sugere “estudar os contextos em que a História foi dividida em períodos, como Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, ou Brasil Colônia, Brasil Império etc” (BRASIL, 1998, p. 97), além da discussão e dos problemas colocados pela divisão Pré-História e História, “que repercutem na dificuldade do estudo da História de povos que não desenvolveram a escrita” (BRASIL, 1998, p. 97). A partir destas discussões, os PCNs estimulam a construção de “novas periodizações, dependendo do tema de estudo e da identificação de mudanças e de permanências nos hábitos, costumes, regimes políticos e sistemas econômicos das sociedades estudadas” (BRASIL, 1998, p. 97). Inclusive, relativiza-se a marcação ocidental do tempo, apresentado-a como uma das possibilidades:

é preciso considerar que as marcações e ordenações do tempo, por meio de calendários, podem variar de uma cultura para outra. As datações utilizadas pela cultura ocidental cristã (o calendário gregoriano) são apenas uma possibilidade de referência para localização dos acontecimentos em relação uns aos outros, permitindo que se conheça a ordem em que se desenrolaram (BRASIL, 1998, p. 99, grifos meus).

Os questionamentos feitos em torno do predomínio de uma história eurocêntrica, que foi continuado pelos PCNs, desembocam na questão da diversidade cultural no ensino de História. A rediscussão curricular dos anos 1980 estava atenta às transformações ocorridas na escola durante o regime militar: ampliação do público, “portador de culturas e vivências diferenciadas” (BITTENCOURT, 1998, p. 133):

a entrada de setores das classes trabalhadoras nas escolas, a expansão da rede de ensino, o intenso processo de urbanização e de migração trouxeram novos problemas para a sala de aula. Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens “formados” pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, têm provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social (BITTENCOURT, 1998, p. 135).

A partir daí, os PCNs inserem a questão do outro, da diversidade cultural, no debate curricular, no entanto sem aprofundá-la (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 155): algumas propostas curriculares tratam das questões étnicas, mas ainda se referindo “à formação da população, de forma harmônica, sem conflitos, sem menção às questões de alteridade e de reciprocidades no processo de contato. Ainda prevalece a ideia da matriz branca ocidental e cristã, que sofre ‘algumas influências’ dos negros e índios” (BITTENCOURT, 1998, p. 151).

É nos Parâmetros Curriculares Nacionais que esta temática vai ganhar espaço, sendo incorporadas primeiramente pelos PCNs de Temas Transversais, que orienta as discussões sobre a questão da pluralidade cultural (Cf. BRASIL, 1998a, p. 117-167). Os critérios de seleção dos temas transversais, nos quais o tema da pluralidade cultural está inserido, são a sua urgência social, sua abrangência nacional, sua possibilidade de inserção no ensino fundamental e sua importância para a compreensão da realidade social brasileira (Cf. BRASIL, 1998a, p. 25-26): “a inclusão dos Temas Transversais exige, portanto, uma *tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social*, o que requer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados” (BRASIL, 1998a, p. 35, grifos meus).

Segundo os PCNs de Temas Transversais a inclusão da discussão sobre a pluralidade cultural no processo educativa procura valorizar os diversos grupos sociais espalhados pelo Brasil, criando uma cultura de respeito às diversidades:

Temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1998a, p. 121).

A inclusão da pluralidade cultural tem por finalidade é enriquecer as relações sociais e atuar sobre os fatores que geram a exclusão e a discriminação do diferente:

o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa (...), [atuando] sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão (BRASIL, 1998a, p. 122).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História também se atentaram para a questão da pluralidade cultural, seja ela de ordem étnica, culturais e/ou regionais:

os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar *diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país* e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998, p. 5, grifos meus).

Houve uma mobilização no sentido de reconhecer que as realidades sociais são diversas e que apresentam múltiplas problemáticas (Cf. BRASIL, 1998, p. 15). Por isso, procurou-se desenvolver orientações curriculares que “valorizem a diversidade cultural, formando critérios

éticos fundados no respeito ao outro” (BRASIL, 1998, p. 45) e às “diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação” (BRASIL, 1998, p. 48). Por este motivo é que os PCNs procuraram estimular um ensino que, ao invés de estabelecer conteúdos uniformes e homogeneizantes, contemple esta diversidade apresentada pela realidade.

Já no início dos PCNs para o Ensino Fundamental, antes mesmo do índice, encontram-se elencados os objetivos para esta fase da escolarização, deixando explícita a relação entre objetivos do ensino e os conteúdos a serem selecionados (Cf. CHERVEL, 1990, p. 188-189).

Dentre estes objetivos destacamos os seguintes:

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 7, grifos meus).

Pode-se perceber, a partir destes objetivos que antecedem os PCNs propriamente ditos, que a reformulação curricular proposta nesse material dialogará com a formação da identidade nacional e as questões que envolvem a diversidade sociocultural (Cf. BRASIL, 1998, p. 32): o próprio texto afirma que um dos objetivos gerais do ensino de História Fundamental é que “os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas” (BRASIL, 1998, p. 43); em outro trecho afirma que o aluno deve “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais” (Cf. BRASIL, 1998, p. 43).

Para alcançar estes objetivos, agora expressos em um documento de nível federal, vai ter que se concretizar a ruptura com a história eurocêntrica, como fora prefigurado nas propostas curriculares de 1986 e 1992 no estado de São Paulo, “redimensionando o papel histórico das populações não européias” (BRASIL, 1998, p. 32). Para tanto, segundo Bittencourt (2009, p. 115), “o conceito de cultura procura substituir o de civilização, que fundamentou, segundo uma ótica eurocêntrica, a História escolar” (BITTENCOURT, 2009, p. 115).

E neste processo de redimensionamento histórico dos povos não europeus no ensino de História a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁴⁸ que dela decorrem, e a Lei 11.645/08⁴⁹ vão ter papel preponderante. Ambas as leis, relativas a conteúdos curriculares (Cf. BRASIL, 2008, Art. 26, parágrafo 2º), vão se direcionarem no sentido de distanciarem-se dos conteúdos eurocêntricos:

as determinações das políticas públicas mais recentes criaram uma outra perspectiva curricular a partir da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, situação que tem mobilizado a comunidade no sentido de repensar os pressupostos eurocêntricos que presidem a constituição do conhecimento histórico escolar (BITTENCOURT, 2011a, p. 505-506).

No texto da lei fica explícito tal intento, quando afirma que:

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, Art. 26ª, parágrafo 1º).

É possível perceber que a educação e seleção dos conteúdos curriculares passam a fazer parte da pauta de discussão dos movimentos sociais, de modo especial o movimento negro e dos indígenas. Essa discussão visa superar a ideia de que o Brasil vive em uma “democracia racial”, além de reconhecer que os conteúdos curriculares não fazem sentido à grande maioria da população escolar que passa a ter acesso à escola a partir dos anos 1970/1980: tais conteúdos precisam ser revistos e ressignificados a partir dos alunos que ocupam os bancos escolares. Esses alunos não mais se identificam com uma história europeia, capitalista e Ocidental, pois advém de ambientes socioculturais diversificados: cabe à escola, revendo seus conteúdos, adequar-se à nova demanda que não é mais a do início dos anos 1940.

Essas medidas de reconhecimento e valorização da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira é uma “decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 17). Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares, “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

É interessante observar que, em meio a um ambiente de flexibilização curricular e de acolhimento da realidade local do aluno e da diversidade cultural, surgem duas leis curriculares que obrigam a inserção de determinados conteúdos. As Diretrizes Curriculares

⁴⁸ As próximas menções a este documento serão feitas como “Diretrizes Curriculares”.

⁴⁹ Optou-se por referenciar ambas as leis, sem ater-se à discussão da sobreposição da Lei 11.645/08 sobre a Lei 10.639/03 e nem ao fato de as Diretrizes Curriculares da lei de 2008 não terem sido elaboradas.

chegam a estabelecer conteúdos a serem estudados: “o ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, *a começar pelo de Palmares*” (BRASIL, 2004, p. 21, grifos meus). Além deste, são relacionados outros: núbios e egípcios, Mali, Congo e Zimbábwe, União Africana, as universidades africanas do século XVI, personalidades afrodescendentes brasileiras e internacionais (Cf. BRASIL, 2004, p. 21-23). Compreende-se o processo de lutas em favor das políticas afirmativas com relação às questões étnico raciais, mas deve-se haver precaução para não se copie um modelo de ensino de História que foi muito utilizado pelo etnocentrismo europeu: uma história factual e repleta de heróis. As Diretrizes Curriculares têm tal precaução, porém a explicita somente depois de elencar os conteúdos: “diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas (...), não visam desencadear ações uniformes” (BRASIL, 2004, p. 26).

Vê-se, então, que a reformulação iniciada nos anos 1980, foram levadas a cabo durante os anos 1990 e ampliou as discussões sobre o ensino de História: o estudo do cotidiano e das experiências dos alunos, proposta dos currículos de 1980, agora inclui questões ligadas à diversidade cultural e às múltiplas identidades étnicas. Com isso, pode-se constatar que: as

redefinições das políticas públicas educacionais, incluindo a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que, diferentemente de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com base na *pluralidade cultural* da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do *conhecimento curricular* (BITTENCOURT, 2011, p. 92, grifos da autora).

E neste processo de redimensionamento os PCNs, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares tiveram um papel fundamental.

Diante dessas mudanças os livros didáticos também tiveram que se adaptar: além das discussões sobre os conteúdos, as discussões pedagógicas e os avanços na área editorial também influenciaram nesta adaptação. Os livros didáticos, que durante os anos 1990 exerceram um papel preponderante, acaba fazendo o papel do currículo na determinação dos conteúdos a serem ensinados. Essa também é uma constatação feita pelos PCNs:

os livros, os manuais e apostilas são bem aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem a expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro (BRASIL, 1998, p. 79).

É possível perceber tais mudanças nesses materiais, tanto nos conteúdos históricos quanto nas questões pedagógicas, quando analisados em série, ao longo de suas reedições. Como esta não é a proposta desta pesquisa, optou-se por analisar os quatro volumes da obra *História e vida integrada*⁵⁰, no sentido de perceber como tais discussões foram incorporadas ou não pelo livro didático.

Logo no início dos volumes já se pode perceber um conflito com as propostas trazidas pelos PCNs: o ensino temático VS história cronológica. O Manual do Professor, anexo aos livros da coleção, afirma que “para sua organização, foi adotado um critério cronológico” (PILETTI et. al., 2009, p. 4). Mesmo apresentando a *seção Mundo cultural* em alguns de seus capítulos, no intuito de trabalhar com “uma fonte plural para a produção historiográfica” (PILETTI et. al., 2009, p. 7), ela não consiste em um eixo temático. Neste sentido torna-se distinta das propostas de ensino que se organizavam através dos eixos e não da cronologia.

E, optando pela organização cronológica, a coleção *História e vida integrada* opta também pelo sistema quadripartite, não consolidando a ruptura com o eurocentrismo feita pelas propostas curriculares precedentes. Mesmo incluindo as prescrições das Leis 10.639 e 11.645 (Cf. PILETTI et. al., 2009, p. 20-26, 38-46, 103-114; 2009a, p. 116-124, 135-143, 181-198; 2009c, p. 240-252, 298-311) e também tópicos sobre a América e a Ásia, a predominância é de uma história Europeia; a História do Brasil, como constatou Bittencourt (Cf. 2009b, p. 188) na análise da História Integrada, fica diluída nos conteúdos de História Geral. É provável que, pelo fato de ser uma edição posterior a 2008 e ser de uma editora do Estado de São Paulo, esta coleção esteja mais próxima daquilo que propõe a Proposta Curricular de 2008 do Estado de São Paulo, que será analisada no próximo tópico. No entanto, por tratar-se de uma obra que tende a ser distribuída nacionalmente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não deveria ter tal correlação, preservando a sociedade diversa e plural na qual alunos e professores estão inseridos: é isso que os PCNs procuraram preservar.

⁵⁰ Na História Integrada, ideia base da referida coleção apresentada no Manual do Professor anexo ao livro, “a história da Europa, a história da África, a história da América e a História do Brasil aparecem como eventos intercalados em uma sequência cronológica que se inicia com os primórdios da humanidade e vem até os nossos dias” (PILETTI et. al., 2009, p. 4). Segundo Bittencourt (2009b, p. 187) “trata-se de uma abordagem que apresenta inovações, dentre elas a de procurar introduzir o tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações tempo/espaço e contexto histórico, apesar de manter a lógica de construção dos conteúdos pela ordenação cronológica”. Ao longo dos anos 1990 foi produzida uma série de materiais, com títulos semelhantes, baseados nesta ideia e produzidos por alguns dos autores desta coleção: este foi o principal motivo de sua escolha. Os volumes da obra *História e vida integrada* usados são a 4ª edição de 2009, organizados conforme a Lei 11.274/06, que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, sendo do 6º ao 9º anos os do II Ciclo do Fundamental. Optou-se por uma coleção posterior ao período analisado para perceber se nela estão contempladas as Leis 10.639/03 e a 11.645/08.

No geral, os tópicos apresentados pela coleção *História e vida integrada* são os presentes na história eurocêntrica dos programas curriculares do século XIX, de 1942 e 1975, com o adendo das sociedades africanas e indígenas. O “repertório canônico”, assim como nos currículos de outrora, está aí presente (Vide Anexo V): muda-se alguns títulos para suavizar o impacto e incorpora temáticas mais próximas ao século XXI, mas deixa claro que há uma mescla entre o eurocentrismo e os debates atuais da historiografia e da pedagogia, além da incorporação dos avanços na parte gráfica. Note-se que o modelo de ensino de História apresentado na coleção *História e vida integrada* é muito similar aos programas de 1942 (Anexo I) e 1951 (Anexo II), opondo-se às propostas curriculares de 1986 (Anexo III) e 1992 (Anexo IV).

A disparidade constatada entre o que foi proposto nos PCNs e a coleção *História e vida integrada* torna a problemática mais ampla, permitindo o questionamento da aplicação dos eixos temáticos em sala de aula, tendo em vista que os livros didáticos continuaram a ter papel determinante na seleção dos conteúdos escolares. Isso pode indicar que o processo desencadeado pela proposta curricular paulista de 2008 nada mais foi que a “oficialização” de uma prática que ainda estava presente no ensino de História. Para afirmar isso, seria preciso dados relativos ao currículo ativo/interativo, o que não é a finalidade desta pesquisa.

Isso é um sinal evidente de que:

o ensino e a aprendizagem de História estão em processo de transformação. Esta constatação parece óbvia, mas cabe indagar se *essas transformações correspondem a rupturas significativas na história da disciplina e quais “tradições” têm sido mantidas*, dentro do processo de “seleção cultural escolar” (BITTENCOURT, 1998, p. 129, grifos meus).

Por fim, deve-se destacar que o processo desencadeado nos anos 1980, que tem reverberações nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) de História, não foi completamente assimilado pelos livros didáticos. Além disso, tal processo vai ser apontado como ineficiente quando da apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de 2008.

3. A Proposta Curricular de 2008: unificação dos conteúdos

Quando a flexibilização curricular – que foi iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (*Cf.* Lei 4.024/61, Art. 35, parágrafo 1º) e agora estabelecida na Lei 9.394/96 (*Cf.* Arts. 12-14) e nos PCNs (*Cf.* BRASIL, 1998) – parecia ter se consolidado como um ganho efetivo a SEE-SP, por meio do Projeto Pedagógico *São Paulo faz escola*, reacende os debates

em torno da reorganização do currículo oficial paulista. Este processo de reorganização curricular está, segundo Boim (2010, p. 22), justificada na tentativa de “melhorar os índices de qualidade do ensino (paulista) nas avaliações oficiais”: é apresentado “um discurso de preocupação do governo estadual em melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (CIAMPI et. al. 2009, p. 362) diante dos resultados abaixo do esperado nas avaliações externas (Cf. CIAMPI et. al. 2009, p. 366).

O Projeto Pedagógico *São Paulo faz escola* seria o meio para se alcançar, até o ano de 2010, as 10 metas do Novo Plano Estadual de Educação, lançadas no dia 20 de agosto de 2007 pelo governo paulista. Este projeto, dentre outras coisas, também se encarregaria da reformulação e unificação curricular, feita, segundo a palavra da então secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro, em diálogo com toda a rede (Cf. SÃO PAULO, 2008, p. 5). Mesmo afirmando que esta Proposta Curricular é fruto de discussão democrática, tal como ocorrido nos anos 1980, tal caráter é questionado (Cf. BOIM, 2010, p. 23-25, CIAMPI et. al. 2009, p. 362), tendo em vista o acesso limitado que os professores da rede tiveram a esta discussão⁵¹; o que houve foi: “a exclusão do professor no processo de elaboração do currículo” (BOIM, 2010, p. 42).

Quem encabeçou a reformulação do currículo paulista foram professores ligados ao Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a supervisão de Paulo Miceli (Cf. BOIM, 2010, p. 50-51). Diferentemente das propostas curriculares de 1986 e 1992 e dos PCNs, a Proposta Curricular de História de 2008 não teve a participação de professores universitários ligados ao ensino e metodologia do ensino de História, como ocorrera nos anos anteriores.

Sabe-se que o Estado sempre exerceu o papel de controlador do currículo (Cf. BITTENCOURT, 2010, p. 547); mas é importante destacar que neste momento o exercício do controle curricular não é apenas de seus conteúdos, mas também das práticas realizadas em sala de aula pelo professor. Para tanto, é associado à reformulação curricular paulista o sistema apostilado, espalhado pelo Brasil, de modo que não há mais a necessidade do professor preparar suas aulas, pois elas estão previamente organizadas, em seus conteúdos e métodos, pelo material didático distribuído pela SEE-SP aos alunos e professores (Cf. BITTENCOURT, 2010, p. 561).

⁵¹ Segundo Boim (2010, p. 23) quando solicitada a participação da rede estadual no processo de reorganização curricular professores, coordenadores e gestores deveriam relatar, no sítio do *São Paulo faz escola*, as “boas experiências pedagógicas” realizadas por eles. A isto seria reduzida a participação dos professores.

E o controle dos conteúdos e da prática docente por meio da unificação do material tem por objetivo melhorar os resultados das escolas paulistas nos índices avaliativos de exames externos à escola, de níveis estadual, nacional e internacional (Cf. BOIM, 2010, p. 26-27; BITTENCOURT, 2010, p. 557). É por isso que o projeto *São Paulo faz escola* criou todo um aparato técnico, pedagógico e didático para controlar os conteúdos escolares, a prática docente e atingir os índices estabelecidos por estas avaliações externas:

[o material da SEE-SP] exemplifica como um material didático se transforma em uma forma completa de controle do conhecimento escolar, submetendo professores e alunos, assim como a comunidade escolar, incluindo supervisores, diretores e gestores educacionais ao cumprimento de atividades criadas externamente e aos quais todos têm sido submetidos por intermédio de um sistema de avaliação externo à escola (BITTENCOURT, 2010, p. 557)

Este aparato técnico criado pela SEE-SP insere vários “materiais didáticos” na rede, destinados a toda equipe escolar, dos gestores aos alunos, visando “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular” (BOIM, 2010, p. 28). Aquela autonomia da escola e dos professores na seleção dos conteúdos curriculares, prevista na 9.394/96 e que fora experimentada no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990, foi rompida com a Proposta Curricular de 2008 e seus respectivos “Cadernos”⁵²:

ademais, do ponto de vista estritamente pedagógico, a proposta curricular “São Paulo faz escola” fere os preceitos mais elementares da tão propalada ‘autonomia escolar’, já que seus mentores entendem que as *escolas e os professores possuem autonomia apenas para executarem uma proposta pronta* e serem responsabilizados pelo fracasso (CIAMPI et. al. 2009, p. 372, grifos meus).

Para a então secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro, “ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente” (SÃO PAULO, 2008, p. 5). Dentro desta perspectiva, resta “aos gestores, professores e alunos, a tarefa de aprender como executar, da melhor maneira possível, o que foi definido no plano curricular” (Cf. CIAMPI et. al. 2009, p. 368), mesmo que esta opção curricular seja contrária a que o professorado paulista assumiu durante seu processo formativo e sua prática pedagógica (Cf. BITTENCOURT, 2010, p. 558-559). O que garante a “autoridade” deste currículo, segundo a posição da SEE-SP, é o fato de ter sido elaborado por “profissionais especializados”, técnicos que estabelecem o que e como se deve transmitir os conteúdos curriculares: “permanece ainda a lógica de

⁵² A Proposta Curricular paulista de 2008 veio acompanhada de um material destinado ao professor, que orientava sua atividade docente, sugerindo atividades e sequências didáticas a serem utilizadas pelos professores. No ano seguinte, 2009, a SEE-SP elaborou o Caderno no Aluno, com atividades e exercícios a serem desenvolvidos por ele sob a orientação do professor, no intuito de apresentar um “novo recurso de apoio reivindicado pelo professor da rede pública” (BOIM, 2010, p. 76). Tais materiais eram divididos por bimestre, tal como a divisão apresentada nos conteúdos da Proposta Curricular (para o caso de História vide Anexo VI). Ficaram conhecidos como “Cadernos do professor” e “Cadernos do aluno”.

elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores do ensino fundamental e médio, a não ser como executores” (CIAMPI et. al. 2009, p. 362). Bittencourt (2010, p. 560), afirma que o material da SEE-SP contribui para a perda da “autonomia intelectual no processo de aprendizagem” tanto dos professores quanto dos alunos.

Esta “tecnização”, seja na elaboração do currículo ou da ação docente, consolida a ruptura entre o docente, agora visto como “mero executor de uma atividade antes considerada como um trabalho intelectual” (BITTENCOURT, 2010, p. 560), e a elaboração/seleção dos conteúdos a serem transmitidos, que é feita por um “técnico/especialista” no assunto, ferindo a autonomia do professor no processo de ensino-aprendizagem:

[é necessário] refletir sobre esse processo de trabalho que nos incentiva a transmitir, como elos de uma engrenagem que se encontra fora de nossa interferência, conhecimentos prontos e elaborados *em e por* outras instâncias e sujeitos sociais, num movimento onde até as respostas e expectativas de ação/reflexão dos alunos (por que não as nossas?) já estão aprioristicamente planejadas (SILVA; ANTONACCI, 1989/1990, p. 16).

Além disso, esta reformulação, e o material que dela decorre, acentua o controle sobre a prática docente (Cf. BOIM, 2010, p. 29; 35), direcionando a preparação dos alunos às avaliações externas (Cf. BOIM, 2010, p. 55); tal material direciona e controla a prática docente:

procura “orientar” minuciosamente cada passo da atuação docente através das Orientações de Atividades para a gestão da aprendizagem na sala de aula, estruturadas com base em sondagem e sensibilização, do tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, da seleção de temas e conteúdos, das competências e habilidades, das estratégias, dos recursos materiais e das formas de avaliação e de recuperação, sinaliza para uma tentativa de controlar passo a passo a ação dos docentes (CIAMPI et. al. 2009, p. 376).

E na tentativa de controlar a prática docente e o que é ensinado, de modo que o professor não precisa mais preparar suas aulas (Cf. BITTENCOURT, 2010, p. 561), e no intuito de alcançar os índices avaliativos considerados aceitáveis, há uma uniformização de conteúdos e de metodologia promovida pelo projeto *São Paulo faz escola* e pela nova Proposta Curricular que dele decorre. Opta-se pela unificação dos conteúdos escolares, procedimentos metodológicos e dos próprios materiais didáticos (Cf. BOIM, 2010, p. 40-41). Esta uniformização, segundo alguns autores (Cf. BOIM, 2010, p. 56; CIAMPI et. al., 2009, p. 364), implica na obrigatoriedade de uso dos materiais elaborados pela SEE-SP: “nota-se que fica muito pouco espaço para o professor fazer outras escolhas e refletir sobre esse conteúdo mínimo que tem sido aplicado de forma compulsória” (CIAMPI et. al. 2009, p. 377). Em suma, esse material unificado para toda rede estadual de São Paulo constitui-se um meio unificador e controlador da prática docente:

trata-se de um receituário que amarra o professor e engessa qualquer iniciativa criativa no interior das escolas, já que não é uma proposta opcional, como o documento eventualmente parece sugerir, mas obrigatória, uma vez que está diretamente vinculada ao desenvolvimento de habilidades para obtenção de melhores resultados no Saresp (CIAMPI et. al., 2009, p. 378).

É por isso que, como aponta Boim (2010, p. 14-16), o ano de 2008 na rede de ensino paulista teve um início distinto dos demais e repleto de incertezas. Essas incertezas são fruto da uniformização de “conteúdos, práticas docentes e pedagógicas, materiais didáticos e avaliações” (BOIM, 2010, p. 22) realizada pela SEE-SP através do Projeto Pedagógico *São Paulo faz escola*, que é visto positiva e negativamente pelos professores da rede estadual paulista (Cf. BOIM, 2010, p. 123).

Apesar dos entraves e questionamentos levantados em torno da Proposta Curricular, o Currículo paulista se consolida no final de 2009 após dois anos de experimentação (Cf. BOIM, 2010, p. 90). Estando consolidada, apresenta-se contrária à ideia de que o documento de 2008 “está em constante evolução e aperfeiçoamento” (SÃO PAULO, 2008, p. 5). Passa-se da noção de “proposta” e se estabelece a noção de “currículo estabelecido”. De fato, no ano de 2010 é apresentada à rede uma “versão definitiva dos textos-base do Currículo da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2010, p. 3). A questão posta é que em nenhum momento o documento de 2008 apresenta como “versão preliminar”, tal como ocorreu com as propostas curriculares de 1986 e de 1991.

No ano de 2010, inclusive, no curso de formação de professores ingressantes na rede estadual, realizado entre agosto e dezembro⁵³, o material utilizado foi a Proposta Curricular de 2008. Daí pode-se questionar se o currículo está consolidado, já que os professores ingressantes iniciaram sua formação com um material defasado. Diante disso, optou-se pela análise da Proposta Curricular de História de 2008, posto que o “currículo consolidado” não estava presente nem no próprio curso de formação de professores da rede estadual quando a pesquisa e o levantamento de dados desta pesquisa foram feitos.

No Currículo de 2010 os problemas apontados acima continuam. Ele afirma que houve “participação de todos no trabalho de análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo,

⁵³ O referido curso, destinado aos aprovados na primeira fase do concurso público de 2010, foi elaborado e ministrado pela Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza”, estabelecida pelo Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009. Entre agosto e dezembro de 2010 a primeira turma de professores ingressantes participou do curso de capacitação, que consistia num curso que apresentava os princípios pedagógicos da rede estadual de São Paulo, assim como o Projeto Pedagógico *São Paulo faz escola*, a Proposta Curricular e seus respectivos materiais didáticos. Durante este curso, realizado em 2010 quando o currículo paulista já estava “consolidado”, foi utilizada a Proposta Curricular de 2008: os novos professores já começaram “defasados”! Se o currículo já estava consolidado desde o final do ano letivo de 2009, por que não foi usado no curso de formação?

para os ajustes necessários” (SÃO PAULO, 2010, p. 4), mas ela continuou limitada, quase inexistente como na preparação da Proposta de 2008. O documento garante que a “organização curricular possibilitou que fossem garantidas iguais oportunidades a todos os alunos de todas as escolas” (2010, p. 4), mas ignorou que dar as mesmas oportunidades não é sinal de equidade: não é possível afirmar que as mesmas oportunidades dadas garantem o aprendizado de todos os alunos da rede, tendo em vista as distintas e diversas realidades que o estado de São Paulo, e os próprios alunos, apresentam. É difícil afirmar que as mesmas oportunidades, sinônimo de unificação dos conteúdos, competências, habilidades e metodologias (Cf. SÃO PAULO, 2010, p. 4), apresentadas às crianças da periferia da cidade de São Paulo ou de uma cidade média ou rural do interior, vão garantir um aprendizado homogêneo e unívoco.

Quanto aos conteúdos selecionados para o ensino de História, a Proposta Curricular de 2008 é uma ruptura com o modelo de História adotado tanto nas propostas de 1986 e 1992 quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerando-as ineficientes (Cf. SÃO PAULO, 2008, p. 5). Neste sentido ela é uma ruptura com tudo aquilo que vinha sendo discutido sobre o ensino de História e que de alguma forma foram incorporados nos programas curriculares dos anos 1980 e 1990.

A organização dos conteúdos curriculares da Proposta de 2008 retoma o modelo etnocêntrico europeu de ensino de História, distanciando-se da flexibilização curricular que a precedia. A Europa e a cultura Ocidental voltam a ser o eixo explicativo da história escolar, explorado num processo evolutivo-linear:

explorados no currículo linearmente, os tópicos [Tempo e Sociedade, História e Memória, História e Trabalho, Cultura e Sociedade] seguem uma ordem cronológica tradicional, isto é, com começo meio e fim (...). Na 5ª série do Ensino Fundamental, o conteúdo proposto para o primeiro bimestre é “A vida na Pré-História e a escrita”, e o último tema proposto para o quarto bimestre da 8ª série do Ensino Fundamental é “O fim da Guerra Fria e a Nova ordem Mundial” (BOIM, 2010, p. 67).

O artigo do Grupo de Trabalho (GT) de Ensino da ANPUH – Seção São Paulo aponta nesta mesma direção:

nota-se que nos quatro bimestres da 5ª série e até o 2º bimestre da 6ª série a proposta valoriza as temporalidades baseadas na ordenação cronológica, sob a perspectiva linear evolutiva: Pré-História (1º bim.), Antiguidade Oriental (2º bim.), Antiguidade Clássica (3º bim.), Idade Média (4º bim.), na 5ª série, seguidas de Idade Média (1º bim.) e Idade Moderna (2º bim.), na 6ª série (CIAMPI et. al. 2009, p. 377).

Esta forma de organização curricular, mesmo que insira as novas tecnologias para dar um ar de modernidade, remonta-se aos currículos de 1942 e 1951, quando o modelo de história eurocêntrico ficou plenamente estabelecido, em nível federal, nos programas curriculares.

Basta fazer uma comparação entre a forma como os conteúdos estão dispostos nos programas da Reforma Capanema (Anexo I) e Simões Filho (Anexo II) com a relação de conteúdos da Proposta Curricular de História de 2008. Salvas as diferenças na forma de organizar o ensino (Ensino Secundário de quatro anos VS Ensino Fundamental de oito anos), que implica diretamente em como os conteúdos são pensados e distribuídos nos programas, as lógicas que ordenam tais conteúdos são muito parecidas. A partir daí, é possível perceber que há um retrocesso na seleção dos conteúdos para o ensino de História:

a Proposta Curricular, que se apresenta como bandeira dessa gestão para a Educação, propõe para a disciplina História temáticas canônicas como “Grandes navegações” (Jornal do aluno, 5ª e 6ª séries, p.28), “Trabalho no engenho” (Jornal do aluno, 7ª e 8ª séries, p.26) e “Reforma e Contra reforma” (Caderno do professor, 2º bimestre, 7ª série, p.23), com abordagens que nada deixam a dever aos livros já disponíveis no mercado editorial, aos quais os professores têm acesso (CIAMPI et. al. 2009, p. 370, grifos meus).

A multiplicação dos tópicos a serem estudados pela proposta de 2008 é semelhante ao listado nos programas curriculares de 1942 e 1951, num sentido de transmitir aos alunos o “valioso patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo do tempo” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Estão postos os conteúdos que devem ser aprendidos, não pela relevância que eles apresentam aos alunos, mas por fazerem parte do “cânon” da história eurocêntrica. Estes cânones, já questionados pela historiografia (Cf. FRANZINI, F.; GONTIJO, R., 2009, p. 142), deveriam também ser questionados quando da organização dos conteúdos curriculares para o ensino de História nas escolas de Educação Básica:

afirmações que sugerem aparente consenso quanto àquilo que os alunos devem saber, o “saber historicamente acumulado” a que “todas as crianças têm direito”, são pura abstração, pois decorrem de escolhas quanto aos conteúdos e abordagens que entram no currículo escolar ou dele são excluídos. No ensino de História, os chamados “conteúdos significativos” decorrem de escolhas rigorosas, pois, simplesmente, não é possível ensinar “toda a história da humanidade” (CIAMPI et. al. 2009, p. 369).

As semelhanças não param por aí: o sistema quadripartite, rigidamente adotado na Proposta Curricular de História de 2008, é também muito semelhante aos programas de 1942 e 1951, exceção feita à inserção de Pré-História no primeiro bimestre da 5ª série do Ensino Fundamental. A sequência Oriente Próximo, Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), Idade Média (com ênfase no Feudalismo), Idade Moderna (Renascimento, Absolutismo, Expansão Marítima, Reforma e Revolução Industrial) e Idade Contemporânea (Revolução Francesa, Imperialismo do século XIX, I e II Guerras⁵⁴, Revolução Russa e Guerra Fria).

⁵⁴ A única ressalva a ser feita é com relação ao tema II Guerra e Guerra Fria, que não aparecem nos programas de 1942 e 1951, devido tais programas estarem situados neste próprio contexto. O programa curricular da Reforma Capanema chega a tratar da Grande Guerra [I Guerra Mundial], da Revolução Russa, do Nazifacismo e da Guerra de 1939 (Anexo I); já o programa curricular da Reforma Simões Filho resume esta discussão

Uma história hermeticamente fechada é apresentada neste programa curricular, com os temas clássicos e canônicos da história que se baseiam na Europa como chave de leitura. Neste sentido pode-se afirmar que a Proposta Curricular de História apresentada em 2008 para a rede estadual de São Paulo se assemelha muito mais aos programas curriculares da década de 1942 e 1950 do que às discussões e propostas curriculares dos anos 1980 e 1990. Na questão da seleção dos conteúdos curriculares, foco desta pesquisa, ela é um retrocesso em relação ao que vinha sendo discutido sobre o ensino de História e que fora assimilado nas propostas curriculares do período pós-Ditadura Militar e nos PCNs. Lembrando que “a tradição é mantida por razões que não são neutras” (MONIOT, 1988, p. 102) e que o próprio “currículo escolar está longe de ser um fator ‘neutro’” (GOODSON, 1995, p. 95), cabe saber a quais interesses servem o retrocesso na seleção curricular da Proposta Curricular de História de 2008 e à quais grupos estão beneficiando⁵⁵.

Não se pode negar, de uma forma ou de outra, que alguns temas que não faziam parte dos currículos de 1942 e 1951 são incorporados, seja pela força das Leis 10.639 e 11.645 (o que acredito que seja o caso) ou por uma tentativa de superar “as sempre lembradas formas tradicionais de ensino, que parecem valorizar, sobretudo, o sentimento de pertencer – para servir – a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis por sua construção” (SÃO PAULO, 2008, p. 41): entram tópicos sobre Ásia (mais especificamente China), os Índigenas da América espanhola e do Brasil (quando da colonização europeia) e a África (durante o período da colonização do século XV e o Imperialismo do século XIX), ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental (Anexo VI), além das discussões já consagradas sobre a escravidão e as revoltas de escravos⁵⁶; saem, pelo menos na relação de tópicos da proposta curricular, os grandes heróis⁵⁷. No entanto, o Estado Nacional continua presidindo as

apresentando os tópicos Europa e América nos séculos XIX e XX e “o Mundo Contemporâneo e o progresso atual” (Anexo II).

⁵⁵ Cf. também CIAMPI et. al. 2009, p. 370: “Convém questionar a quem interessam os conteúdos selecionados e constitutivos da Proposta Curricular aqui discutida (...). Nesse sentido, considerando que os conteúdos não são neutros, eles acabam por naturalizar certos valores, conceitos e ideias”.

⁵⁶ Cf. SÃO PAULO, 2009g, p. 3-9; 2009j, p. 3-8; 2009k, p. 9-17.

⁵⁷ Apesar de apresentar esta afirmação, de não fazer a história dos grandes heróis, os Cadernos do Aluno apresentam alguns deslizes: no caderno da 7ª série/2º bimestre o texto de apresentação afirma que o aluno “vai entrar em contato com personagens que fizeram parte dessa história, como D. Pedro I e José Bonifácio (...) e o reinado de D. Pedro I” (SÃO PAULO, 2009i, p. 1); o caderno do 3º bimestre desta mesma série “o governo de d. Pedro II, conhecido como Segundo Império, foi um período duradouro e mantido graças à habilidade política do imperador” (SÃO PAULO, 2009j, p. 1. Cf. também SÃO PAULO, 2009k, p. 1). Já o caderno da 6ª série/4º bimestre parece cometer um deslize às avessas: elege um herói da resistência popular, Zumbi dos Palmares, “como símbolo da luta contra a escravidão” (SÃO PAULO, 2009g, p. 1). Quanto à seleção deste personagem como símbolo, não há consenso, tendo em vista a forma como terminou sendo ultrajado em praça pública: “teve a cabeça cortada, salgada e levada com o pênis dentro da boca ao governador Melo e Castro” (disponível em http://www.museudacruzada.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=19, 05 de

relações com estes povos e nações, a partir da história vista da Europa, e sendo o norteador dos conteúdos na Proposta Curricular de História.

No texto apresentação dos Cadernos do Aluno do primeiro bimestre, que é exatamente o mesmo os quatro anos do Ensino Fundamental, afirma-se que “os *conhecimentos que a humanidade* construiu ao longo do tempo são um valioso tesouro que *nos permite compreender o mundo que nos cerca*, interagir com as pessoas, tomar decisões” (SÃO PAULO, 2009, p. 1). Duas definições difusas, “humanidade” e “mundo que nos cerca”, que não auxilia na compreensão do que será estudado: é o conhecimento de toda a humanidade ou será feita uma seleção? Se for feita uma seleção não se pode nomear estes conteúdos de forma genérica e generalizante, devendo deixar clara as relações que “o mundo que nos cerca” têm com estes conteúdos.

Propõem-se o estudo de “alguns povos da Antiguidade que deixaram um importante legado para a história da humanidade (...) compreendendo seu modo de vida, sua organização social e política e as contribuições da cultura desses povos que até hoje fazem parte de nossas vidas”. (SÃO PAULO, 2009a, p. 1). Partindo daí, é possível perceber neste caderno que se estabelece uma oposição entre Oriente Próximo e África nos conteúdos aqui selecionados (Anexo VI): enquanto daqueles enfatiza-se o estabelecimento das sociedades hidráulicas, a organização legislativa e o surgimento da escrita, deste destaca-se apenas “artefatos africanos” (SÃO PAULO, 2009a, p. 29), ignorando a complexidade social existente neste continente. Além disso, segundo esta divisão europeia da Antiguidade Oriental, o Egito é estudado juntamente com as demais sociedades do Oriente Próximo, na região do Crescente Fértil, mesmo mencionando que está “localizado no continente africano” (SÃO PAULO, 2009a, p. 3. Cf. também páginas 11-12).

Após essas considerações sobre esta “Antiguidade Oriental”, coloca-se o estudo das “duas grandes civilizações que dominaram o mundo antigo e deixaram muitas contribuições para a humanidade. Estamos falando dos gregos e dos romanos” (SÃO PAULO, 2009b, p. 1): a ênfase recai, sobretudo, na compreensão da foi a *pólis grega*, associada aos estados democráticos modernos, e na divisão política e no direito romanos.

A opção por uma história eurocêntrica é uma decisão manifesta: assume-se que será dada especial importância nas “muitas transformações [que ocorreram] na Europa Ocidental”

mai. 2012). Observe-se que é exatamente na História do Brasil que os “grandes personagens” e os “heróis” reaparecem.

(SÃO PAULO, 2009c, p. 1), de modo especial o surgimento do feudalismo⁵⁸. Dentro desta lógica eurocêntrica é importante a compreensão do feudalismo, principalmente de sua crise, para entender o surgimento do capitalismo, tal como discutido no primeiro capítulo desta pesquisa. Os árabes e o islamismo, presentes nos programas de 1942 (Anexo I) e 1951 (Anexo II), aparecem na Proposta Curricular de 2008 a partir de sua presença na Europa.

Esta posição eurocêntrica da Proposta Curricular de 2008 é sintomática no texto de apresentação do Caderno do Aluno da 6ª série/2º bimestre: “o *homem europeu encontrou novos mundos e culturas. A humanidade nunca mais seria a mesma após a chegada dos europeus em diversas terras por eles desconhecidas*” (SÃO PAULO, 2009e, p. 1, grifos meus). Não se pretende questionar as mudanças político-econômica-culturais que ocorreram quando do contato entre as populações da África, Ásia e América com as sociedades europeias, mas a evidência, já nesta afirmação, é dada ao elemento europeu. Isso faz com que se torne questionável a afirmação, tanto no processo histórico quanto nos currículos de História, de que os elementos culturais dos povos africanos, asiáticos e americanos “se tornariam valiosos” (SÃO PAULO, 2009e, p. 1).

No estudo do chamado período Moderno, a ênfase é colocada no contexto Europeu, seja no estudo do Renascimento (como visto anteriormente), do Absolutismo, das expansões marítimas e no próprio processo de colonização (Cf. SÃO PAULO, 2009e): todos os conteúdos estudados têm como ponto de partida a Europa.

Com relação à História da América, a proposta curricular de 2008 se assemelha ao Programa Curricular da Reforma Simões Filho, que inseriu este tópico nas primeiras e segundas séries do secundário (Anexo I): a inserção da história pré-Colombiana e do indígena brasileiro; inclusive a ênfase, em ambos os currículos, é dada às sociedades Inca, Maia e Asteca, já que “essas civilizações *construíram cidades importantes, desenvolveram técnicas adequadas e avançadas que favoreciam o crescimento econômico* em regiões que ofereciam grandes barreiras geográficas” (SÃO PAULO, 2009f, p. 1, grifos meus). Mesmo colocando no Caderno do Aluno da 6ª série/3º bimestre um mapa que apresenta a diversidade étnica quando da chegada de portugueses e espanhóis nas Américas (Cf. SÃO PAULO, 2009f, p. 3), resume todos os exercícios a serem feitos pelos alunos aos três povos mencionados anteriormente.

⁵⁸ Cf. também SÃO PAULO, 2009d, p. 3-14. Além disso, as modificações cultural, científica, comercial e urbana que se pretendem estudar durante o primeiro semestre da 6ª série, seguinte à compreensão do feudalismo, limita-se ao contexto europeu, tal como afirmou Goody (2008, p. 334): ao aluno é pedido que “explique o individualismo como um dos valores contemplados pelo Renascimento Cultural ocorrido na Europa Ocidental” (SÃO PAULO, 2009d, p. 37).

Quando propõe o estudo da Colonização e independência da América espanhola (Cf. SÃO PAULO, 2009h, p. 24-29), discute-se apenas a situação de exploração que os indígenas sofriam, a partir dos relatos de Fr. Bartolomé de Las Casa, e pede-se uma “lição de casa” sobre a revolta de Tupac Amaru II em 1780.

Quando os Cadernos do Aluno iniciam o estudo de História do Brasil já apresentam um problema: o Caderno do Aluno da 6ª série/2º bimestre supõe que o aluno já tenha “estudado a origem do nosso país” (SÃO PAULO, 2009e, p. 3), mas tal conteúdo é situado no próprio currículo e no material do aluno somente no 3º bimestre da mesma série. E quando se inicia o estudo da História do Brasil começa-se com as “curiosidades”, como a presença das palavras indígenas em nosso vocabulário (Cf. SÃO PAULO, 2009f, p. 20-24). Depois disso, recorre-se ao clássico documento de fundação do Brasil, a Carta de Pero Vaz de Caminha, no entanto sem pensar ou mencionar a imagem do “lugar paradisíaco”, muito comum no pensamento europeu de época e que influencia na descrição realizada por Caminha. Além disso, faz o resgate dos “grandes heróis” da nação, enfatizando uma história ligada ao Estado e seus representantes: reaparecem nestes cadernos as figuras de D. Pedro I e II, José Bonifácio e o Barão de Mauá e seus empreendimentos que favoreceram a industrialização⁵⁹.

O estudo do Iluminismo no Caderno do Aluno limita-se em “verificar sua influência em determinados aspectos da constituição das modernas democracias, inclusive do Estado brasileiro contemporâneo” (SÃO PAULO, 2009h, p. 3). À compreensão do sistema triparte do poder resume-se todo o movimento iluminista, que em si é um movimento europeu. Assim como a síntese da Revolução Francesa é a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (Cf. SÃO PAULO, 2009i, p. 3-11), apresentando somente algumas questões no final deste tópico para os agentes envolvidos neste processo.

Por fim, nos cadernos da 8ª série há uma consolidação do “repertório canônico”, nos tópicos e na forma de abordá-los, da História ensinada e que auxilia na compreensão da expansão do capitalismo nos séculos XIX e XX: Imperialismo (Neocolonização) (Cf. SÃO PAULO, 2009l, p. 3-13); I Guerra e suas tramas políticas (Cf. SÃO PAULO, 2009l, p. 14-25); o realce dado aos personagens envolvidos na Revolução Russa, mesmo negando “que a História seja feita apenas por grandes personagens que, sozinhos, determinaram o rumo dos acontecimentos” (SÃO PAULO, 2009l, p. 26), levando à composição de suas biografias (Cf. SÃO PAULO, 2009l, p. 27-31); o Nazismo, com uma breve menção ao fascismo, e a questão

⁵⁹ É interessante perceber a ausência da figura do Marechal Deodoro, cultuado como aquele que proclamou a República e sempre muito presente nos materiais didáticos, não tendo seu nome citado no Caderno do Aluno. Com relação ao aparecimento dos personagens acima citados vide nota 56.

judaica (Cf. SÃO PAULO, 2009m, p. 3-12; 25-31); a Crise de 1929 (Cf. SÃO PAULO, 2009m, p. 13-24); II Guerra e Guerra Fria (Cf. SÃO PAULO, 2009n, p. 3-19) e a Nova Ordem Mundial, pós-esfacelamento dos países socialistas (Cf. SÃO PAULO, 2009o, p. 26-32).

Para História do Brasil segue-se a mesma lógica e a opção continua sendo pelos marcos tradicionais da História ensinada: a República (Cf. SÃO PAULO, 2009l, p. 37-48); a Era Vargas (Cf. SÃO PAULO, 2009m, p. 32-40) e o populismo (Cf. SÃO PAULO, 2009n, p. 20-25) e, por fim, a Ditadura Militar e o processo de Redemocratização do país (Cf. SÃO PAULO, 2009n, p. 26-32; 2009o, p. 3-9).

Esta longa descrição dos conteúdos trabalhados na 8ª série procura evidenciar como a Proposta Curricular de 2008 do estado de São Paulo, seguindo os modelos dos programas curriculares dos anos 1940 e 1950, retoma uma história etnocêntrica europeia, pautada única e exclusivamente pelo Estado e seus representantes. Coloca-se na direção oposta daquilo que se tinha pensado para o ensino de História nas propostas de 1986, 1992 e nos PCNs.

Por conta destes elementos apresentados ao longo deste capítulo é possível perceber que a Proposta Curricular de 2008 rompe, ou simplesmente ignora, toda uma discussão sobre o ensino, e de modo especial sobre o ensino de História, que vem sendo feita desde os anos 1980: “a Proposta Curricular de História também desconsidera a discussão acumulada na área há mais de vinte anos, encaminhada por universidades, entidades sindicais e de classe, que se multiplicaram e se desdobraram em ações práticas e até em propostas curriculares oficiais” (CIAMPI et. al. 2009, p. 371):

esta proposta se legitima pela ideia de continuidade, mas paradoxalmente promove alterações com relação à disciplina História, mesmo que pautadas em retrocessos teórico-metodológicos se comparadas às propostas curriculares paulistas das décadas de 1980 e 1990 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 (CIAMPI et. al., 2009, p. 376)

Especificamente na questão da seleção de conteúdos, a Proposta Curricular de 2008 é um retrocesso em relação às discussões anteriores, principalmente “com relação à organização dos conteúdos de História” (CIAMPI et. al., 2009, p. 376): eles são elaborados a partir de uma perspectiva etnocêntrica europeia, na qual “*se privilegia o papel da cultura ocidental na história da humanidade, em detrimento dos povos não europeus*” (CIAMPI et. al. 2009, p. 378, grifos meus).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa procurou-se elencar e criticar os elementos que compõem o eurocentrismo no ensino de História, descrever os processos de consolidação dos currículos de História (ou que contém saberes históricos, como no caso dos Estudos Sociais) e identificar qual o modelo de História adotado nos documentos curriculares. Num período de pouco mais de sessenta anos, que vai de 1942 até 2008, foram analisados sete currículos, identificando neles o movimento realizado pelos conteúdos históricos e qual o modelo de História estava presente nesses documentos.

A análise histórica dos currículos possibilitou uma melhor percepção da organização dos conteúdos de História. Viu-se que o modelo eurocêntrico de história – segundo os moldes de *História da Civilização* de Charles Seignobos –, adotado nos programas curriculares brasileiros desde o século XIX, ainda se fez presente nos currículos da segunda metade do século XX e do início do século XXI.

Os currículos de 1942 e 1951 são claras expressões da opção pela história eurocêntrica: ambos apresentam a opção por uma história eminentemente política, cronológica e factual, centrada na Europa Ocidental e permeada pelo ideário de civilização. A presença desses conteúdos visava à formação geral e uniforme dos alunos, que se identificavam muito com a cultura europeia, sobretudo francesa. No Guia Curricular de Estudos Sociais a lógica histórica é semelhante: incorporaram-se mais elementos da história econômica, porém, ainda seguem os princípios estabelecidos nos programas curriculares anteriores. O agravante é que tais conteúdos foram tratados superficialmente nos Estudos Sociais, que mesclam conteúdos de outros campos do conhecimento.

Ao mesmo tempo, pode-se perceber que ao longo dos anos 1980 e 1990 houve críticas intensas àquela história centrada exclusivamente na Europa: essas críticas foram assimiladas pela reformulação curricular processada naquele período, fase na qual professores da universidade e da educação básica estabeleceram um profícuo diálogo. Tirando a Europa do centro da explicação histórica, possibilitou-se a incorporação de outros povos no estudo da História escolar, abrindo leques muito maiores para as discussões sobre multiculturalidade, feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Embora essa crítica tenha sido efetuada em nível de discussão curricular, a História eurocêntrica aparece consolidada nos livros didáticos, inclusive naqueles que afirmam seguir as reformulações curriculares das propostas curriculares paulistas de 1986 e 1992 (Cf. FERREIRA, 1989, p. 3).

Já a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 rompeu com as discussões que lhe antecederam, considerando-as ineficientes (Cf. SÃO PAULO, 2008, p. 5). Promoveu a unificação dos conteúdos curriculares, dos materiais didáticos e dos métodos de ensino, dando até sugestões de avaliação. Retomou a Europa como chave explicativa da História e sua cronologia, “valendo-se do valioso patrimônio de conhecimentos acumulados ao longo do tempo” (SÃO PAULO, 2008, p. 42). Verifica-se que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 foi um retrocesso em relação às discussões realizadas nos anos 1980 e 1990.

Além de retrocessos relativos às políticas educacionais, às finalidades de ensino e às posições teórico-metodológicas dessa proposta curricular (Cf. BOIM, 2010; CIAMPI et. al. 2009), é possível perceber uma seleção curricular que remonta aos programas de meados do século XX, apresentando um repertório canônico, estabelecido segundo os moldes da história etnocêntrica francesa. Também é possível perceber que o discurso tecnicista foi incorporado na proposta de 2008, afastando os profissionais envolvidos no ensino do processo de seleção e organização dos conteúdos, agora responsabilidade dos técnicos em educação designados pela SEE-SP: essa prática se assemelha às que ocorreram nos anos 1970 quando o Conselho Federal de Educação exercia o papel dessa equipe técnica.

A persistência do modelo eurocêntrico no ensino de História aponta para uma manutenção dos critérios de seleção dos conteúdos escolares. Hollanda (1957), mesmo reconhecendo a existência da subjetividade no processo de seleção, já indicava certo consenso na seleção dos conteúdos de História em meados do século XX: “tampouco, *reina um consenso geral* a respeito de quais são os fatos históricos, ou aspectos das civilizações, cujo conhecimento constituiria um ‘mínimo’ necessário para a devida compreensão da História” (HOLLANDA, 1957, p. 72, grifos meus). Hery (1999) constatou o mesmo na História que era ensinada nos liceus franceses entre os anos de 1870 e 1970.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 ignorou, no processo de seleção curricular, que a cultura transmitida por meio dos currículos não é incontestável e nem idêntica a todos os indivíduos, além de ser lacunar, imperfeita e ambígua (Cf. FORQUIN, 1993, p. 14). Desconsiderou que a educação não transmite *a cultura*, como um patrimônio unitário e perfeitamente elaborado: ela é responsável pela transmissão de *elementos da cultura*, passando por um processo de conservação e rejeição das “coisas do passado” (Cf. FORQUIN, 1993, p. 15-16). À medida que as discussões sobre os conteúdos escolares e seus critérios de seleção refluem na universidade, passando a enfatizar mais o método e o modo como se adquire uma consciência histórica, a Proposta Curricular paulista de 2008 retoma um paradigma histórico que já parecia obsoleto no ensino.

Persistindo em uma História centrada exclusivamente na Europa e estendendo-a obrigatoriamente a todo estado de São Paulo pela unificação dos conteúdos e dos materiais didáticos, a proposta paulista de 2008 impede a inclusão de novos sujeitos e outras regiões no ensino de História (Cf. BITTENCOURT, 2011, p. 94).

Intriga o resgate de uma História eurocêntrica após quase trinta anos de debates sobre o ensino de História e de afastamento de tal paradigma. As razões para a manutenção de uma tradição não são neutras e que sobrevivem porque servem a uma função específica (Cf. MONIOT, 1988, p. 102-103).

É provável que ainda hoje haja a intenção de identificar o “ser brasileiro”, criar os vínculos identitários, estritamente ao mundo ocidental e cristão (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 144), como ocorria nos currículos até meados do século XX. O certo, porém, é que diante do processo de mundialização em que vivemos, que exige novas formas de organização curricular (Cf. BITTENCOURT, 1998, p. 136), o ensino de História tem procurado forjar uma identidade globalizada, transnacional. Seguindo os propósitos neoliberais para a educação, o indivíduo deve se identificar com o sistema capitalista globalizado, que tem sua gênese e expansão na Europa Ocidental.

Após constatar que a Proposta Curricular paulista de 2008 se assemelha, em sua organização e em seus conteúdos, muito mais aos currículos do período de 1940 à 1970, vê-se uma manutenção, ou melhor, um retorno dos conteúdos eurocêntricos naquela proposta curricular. Sendo assim, entende-se que as discussões sobre o ensino de História devem-se encaminhar no sentido de:

(i) retomar a discussão sobre os critérios de seleção e os conteúdos de História, de modo que a organização curricular faça escolhas significativas no processo de ensino-aprendizagem dos diversos alunos da rede estadual paulista;

(ii) essa retomada tem que ser feita nos moldes do que aconteceu nos anos 1980 e 1990: não que esse processo tenha sido perfeito, sem contradições e/ou tenha apresentado um currículo perfeito, mas possibilitou uma participação efetiva dos professores da rede estadual, levou em consideração problemáticas concretas da realidade dos alunos e apresentou um documento curricular mais inclusivo (que permitiam a incorporação da diversidade cultural), desvinculado de uma história exclusivamente europeia;

(iii) por fim, as rediscussões a serem realizadas sobre o ensino de História ocupem-se no questionamento do repertório canônico da História escolar, movimento esse feito pela historiografia e que também poderia ser feito no processo de organização curricular dos conteúdos história (Cf. FRANZINI; GONTIJO, 2009. p. 142).

O resgate do processo de discussão dos conteúdos curriculares e de seus critérios de seleção, no qual o repertório canônico da História escolar seja questionado, permitirá ao professor da rede estadual paulista ser novamente agente ativo do processo de ensino/aprendizagem, fazendo escolhas curriculares significativas para os alunos e ministrando uma História que inclua as múltiplas realidades, sociedades, povos, etnias, permitindo que o ensino de História seja um momento de encontro com o outro (diferente) no passado e também no presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. 2003. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, pp. 119-138.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 246.
- AURELL, Jaume. *A escrita da História: dos positivismo aos pós-modernismos*. São Paulo: Sita-Brasil, 2010, p. 247.
- BARBOSA, Muryatan Santana. 2008. Eurocentrismo e História: problemas e alternativas. In: MATA, S. R.; MOLLO, H. M.; VARELLA, F. F. (Orgs.). *Anais do 2º Seminário Nacional de História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas*. Ouro Preto: EdUFOP, 2008, pp. 1-9. Via World Wide Web: <http://www.seminariodehistoria.ufop.br/seminariodehistoria2008/t/mury.pdf>, 20 dez. 2011.
- BERNARDES, Rodolfo Calil. 2010. *O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942-1961)*. Dissertação de mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BITTENCOURT, Circe M. F. 2011. Abordagens históricas sobre a História escolar. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, n. 1, 2011, pp. 83-104.
- _____. 2009. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 11-27.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009a, p. 408.
- _____. 2005. Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica Anphlac*, número 4, pp. 5-15. Via World Wide Web: http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista4/revista_anphlac_4.pdf, 24 set. 2011.
- _____. 2009b. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 185-204.
- _____. 2010. Livros Didáticos de História: práticas e formação docente. In: SANTOS, Lucíola et al (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 544-563.

- _____. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- _____. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas 1917-1939*. São Paulo: Loyola, 1990, p. 227.
- _____. 2011a. Produção didática de História: trajetória e perspectivas. *Revista de História*. São Paulo, n. 164, pp. 487-516.
- _____. 1998. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá (Org.). *Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998, p. 127-161.
- BOIM, Thiago Figueira. 2010. *O que e como ensinar: Proposta Curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2008-2009)*. Dissertação de mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BLOCH, Marc. *História e Historiadores*. Lisboa: Editorial Teorema, 1998, p. 320.
- CAIRE-JABINET, Marie-Paule. *Introdução à Historiografia*. Bauru: EDUSC, 2003, p. 167.
- CAPANEMA, Gustavo. 1942. Lei Orgânica: Exposição de motivos. In: PEREIRA, Geraldo Emydio (red.). *LEX (Coletânea de Legislação)*, ano VI, 1942.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. 2011. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, pp. 1-22.
- CHERVEL, André. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, pp. 177-229.
- CHOPPIN, Alain. 2004. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Vol. 30, nº 3, pp. 549-566.
- CIAMPI, Helenice. et al. 2009. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 29, nº 58, pp. 361-382.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995, p. 200.
- CORDEIRO, Jaime Francisco P. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000, p. 234. Coleção Pedagogia.

- DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 345.
- FEBVRE, Lucien. *A Europa: gênese de uma civilização*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 331.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. 2008. Estudos Sociais no contexto da História brasileira nas primeiras décadas do século XX. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. 2008, pp. 1-12. Via World Wide Web: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Antonia%20Terra%20de%20Calazans%20Fernandes.pdf>, 01 de ago. 2012.
- FERRO, Marc. *Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 2010, p. 305.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 169, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 119.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993, p. 208.
- FRANZINI, Fábio; GONTIJO, Rebeca. 2009. Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960. In: SOIHET, Rachel; AZEVEDO, Cecília; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Mitos, projeto e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 141-160.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 272.
- GIGANTE, Moacir. 1997. Reformas Curriculares do Ensino de História no Estado de São Paulo: da Resistência à Ditadura ao Refluxo Conservador. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, vol. 5, nº 8, 1997, pp. 34-41.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 119-148.
- _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 352.
- GINZBURG, Carlo. 2007. Micro-história: duas ou três coisas que sei a respeito. In: GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, pp. 249-279.

- _____. *Relações de forças: história, retórica, prova*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002, p. 192.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 140
- _____. *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995, p. ?
- GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 365.
- H AidAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972, p. 285.
- HEGEL, Georg W. Friedrich. *A Razão na História: uma introdução geral à Filosofia da História*. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 130.
- HERY, Evelyne. *Un siècle de leçons d'histoire: L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*. Rennes Cedex : Presses Universitaires de Rennes, 1999, p. 432.
- HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro: 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957, p. 292.
- ISHIBASHI, Isao. 2004. *Um estudo comparativo do conteúdo didático da disciplina de História Geral do Ensino Médio brasileiro e japonês*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.
- LE GOFF, Jacques. 2003. História. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 17-172.
- LIBERA, Alain de. *A filosofia Medieval*. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 539.
- MARTINS, Maria do Carmo. 1998. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 18, nº 36. Via World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003, 25 jul. 2009.
- _____. 1996. *A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.
- _____. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 274.

- MONIOT, Henri. 1988. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.) *História: novos problemas*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, pp. 99-112.
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 16ª Ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 232.
- _____. 1997. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, p. 143.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. 1995. Sociologia e teoria crítica: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 7-37.
- NADAI, Elza. 1985. A Escola Pública Contemporânea: os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 6, número 11, 1985, pp. 99-116.
- _____. 1988. Estudos Sociais no Primeiro Grau. *Em Aberto*. Brasília, ano 7, nº 37, 1988, pp. 1-16.
- _____. 1993. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, volume 13, número 25/26, pp. 143-162.
- NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino da História*. Campinas: Papirus, 1996, p. 132, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- PANTALEÃO, Olga. 1955. Programa de História no curso ginásial. *Revista Anhembi*, São Paulo, Ano V, Vol. XX, nº 60, pp. 457-476.
- _____. 1955a. Programa de História no curso ginásial. *Revista Anhembi*, São Paulo, Ano V, Vol. XXI, nº 61, pp. 25-47.
- PIETRI, Émerson de. 2010. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 15, nº 43, pp. 70-83.
- RANKE, Leopold Von. 1979. As Grandes Potências. In: HOLANDA, Sérgio Buarque (org.). *Leopold Von Ranke: História*. São Paulo: Ática, 1979, pp. 146-180.
- REIS, José Carlos. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1996, p. 96.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. da Letras, 2006, p. 435.
- RODRIGUES, Márcia B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. *Revista de História da UFES*. Vitória, nº 17, 2005, pp. 213-221.
- RÜSEN, J. 2006. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 1, nº. 2, 2006, pp. 07-16.

- SANTO AGOSTINHO. *A Cidade de Deus contra os pagãos*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 414, parte I.
- _____. *A Cidade de Deus contra os pagãos*. 8ª Ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008, p. 589, parte II.
- SILVA, Geraldo Bastos. Introdução à crítica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959, p. 326.
- SILVA, Marcos A.; ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol 9, nº 19, 1989/1990, pp. 9-29.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 156.
- TODOROV, Tzvetan. *Las morales de La historia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1993, p. 278.
- VECHIA, Vechia; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira. 1850-1951*. Curitiba: O Autor, 1998. p. 406.
- VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007 p. 328.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, p.198.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República*. Brasília: Líber Livros, 2008, p. 175.

FONTES DOCUMENTAIS

a) Legislação

- ABUD, Katia Maria. *O ensino da História e questões sobre uma nova proposta curricular*. 2ª Ed. São Paulo: SEE/CENP, 1988, p. 8.
- BRASIL. 1971. Parecer nº 853 do Conselho Federal de Educação. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *Documenta*, Brasília, nº 132, pp. 166-191.
- _____. 1971a. Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *Documenta*, Brasília, nº 132, pp. 191-195.

- BRASIL. Casa Civil. 1996. *Lei nº 9394*. Via World Wide Web: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, 05 jul. 2011.
- _____. 2003. *Lei nº 10.639*. Via World Wide Web: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm, 25set. 2011.
- _____. 2008. *Lei nº 11.645*. Via World Wide Web: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, 25set. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 2004. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004, p. 35.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 108.
- _____. *Parâmetros Nacionais Curriculares: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a, p. 436.
- BRASIL. Senado Federal. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Via World Wide Web: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf, 10 mai. 2012.
- _____. 1942. *Decreto-lei nº 4.244*. Via World Wide Web: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>, 05 jul. 2011.
- _____. 1942a. *Decreto-lei nº 4.245*. Via World Wide Web: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7113&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>, 05 jul. 2011.
- _____. 1951. *Lei nº 1.359*. Via World Wide Web: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=107675&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>, 05 jul. 2011.
- _____. 1961. *Lei nº 4.024*. Via World Wide Web: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>, 05 jul. 2011.
- _____. 1971b. *Lei nº 5.692*. Via World Wide Web: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>, 05 jul. 2011.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Guias curriculares para o ensino de 1º Grau*. São Paulo: CERHUPE, 1975, p. 276.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008, p. 50.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010, p. 152.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau*. 3ª versão: reimpressão. São Paulo: SEE/CENP, 1989, p. 55.

_____. *Proposta curricular para o ensino de História: 1º Grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1992, p. 51.

b) Livros Didáticos

BRITO, Jorge G.; TEIXEIRA, Joel R.; GUERRA, Sérgio P. *Estudos Sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d, p. 171, Vol. 1.

BRITO, Jorge G.; TEIXEIRA, Joel R.; GUERRA, Sérgio P. *Estudos Sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 163, Vol. 2.

FERREIRA, José Roberto Martins. *História: 5ª série*. São Paulo: FTD, 1989, p. 191.

_____. *História: 6ª série*. São Paulo: FTD, 1989a, p. 247. Livro do Professor.

_____. *História: 7ª série*. São Paulo: FTD, 1990, p. 271. Livro do Professor.

_____. *História: 8ª série*. São Paulo: FTD, 1990a, p. 287. Livro do Professor.

PILETTI, Nelson et. al. *História e vida integrada: 6º ano*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 208. Com Manual do Professor ao final do volume: p. 2-56.

_____. *História e vida integrada: 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009a, p. 224. Com Manual do Professor ao final do volume: p. 2-56.

_____. *História e vida integrada: 8º ano*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009b, p. 272. Com Manual do Professor ao final do volume: p. 2-40.

_____. *História e vida integrada: 9º ano*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2009c, p. 320. Com Manual do Professor ao final do volume: p. 2-64.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 5ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009, p. 40.

_____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 5ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009a, p. 40.

_____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 5ª série, 3º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009b, p. 32.

- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 5ª série, 4º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009c, p. 32.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 6ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009d, p. 40.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 6ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009e, p. 40.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 6ª série, 3º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009f, p. 32.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 6ª série, 4º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009g, p. 32.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 7ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009h, p. 40.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 7ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009i, p. 40.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 7ª série, 3º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009j, p. 32.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 7ª série, 4º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009k, p. 32.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 8ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009l, p. 48.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 8ª série, 2º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009m, p. 40.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 8ª série, 3º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009n, p. 32.
- _____. *Caderno do Aluno: História. Ensino Fundamental – 8ª série, 4º bimestre*. São Paulo: SEE-SP, 2009o, p. 32.
- SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1947, p. 438.
- SILVA, Joaquim. *História da América: para a segunda série ginásial*. 39ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956, p. 139.
- _____. *História Geral: para a quarta série ginásial*. 32ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958, p. 331.
- _____. *História Geral: para a terceira série ginásial*. 31ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957, p. 268.

_____. *História Geral: para o primeiro ano ginasial*. 21ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945, p. 318.

_____. *História Geral: para o segundo ano ginasial*. 3ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943, p. 342.

VALADARES, Virgínia T. et. al. *História: assim caminha a humanidade: 5ª série*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992, p. 136. Livro do Professor.

_____. *História: assim caminha a humanidade: 6ª série*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992a, p. 156.

_____. *História: assim caminha a humanidade: 7ª série*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992b, p. 168.

_____. *História: assim caminha a humanidade: 8ª série*. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1992c, p. 200. Livro do Professor.

ANEXOS

ANEXO I: Programas de ensino de História do curso ginásial do Ensino Secundário, conforme a Portaria Ministerial nº 170 de 11 de julho de 1942.

PROGRAMA DE HISTÓRIA GERAL

PRIMEIRA SÉRIE

HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

Unidade I – O Oriente: 1. Os Hebreus. 2. Os Egípcios. 3. Principais vultos e episódios dos outros povos da antiguidade oriental.

Unidade II – O Mundo Grego: 1. Os primeiros tempos. 2. Esparta e Atenas; Tebas. 3. A Macedônia; Alexandre.

Unidade III – O Mundo Romano: 1. A fundação de Roma; a Realeza. 2. A República: as lutas internas; as conquistas romanas. 3. Júlio César. 4. O Império: vultos e episódios principais. 5. O Cristianismo: origem, propagação, triunfo.

Unidade IV – O Mundo Bárbaro: 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes invasões. 3. Os Francos; Carlos Magno.

Unidade V – Os Árabes: 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamismo. 3. As conquistas árabes.

Unidade VI – As Cruzadas: 1. Causas. 2. As grandes Cruzadas; São Luís. 3. As principais conseqüências.

Unidade VII – A Igreja: 1. Conversão dos Bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes Papas. 4. As ordem religiosas.

Unidade VIII – A Guerra dos Cem Anos: 1. A origem. 2. Os mais importantes episódios; Joana d'Arc.

Unidade IX – O Império do Oriente: 1. Fundação. 2. O reinado de Justiniano. 3. Os Turcos: queda do Império Oriente.

SEGUNDA SÉRIE

HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Unidade I – Princípio dos tempos modernos: 1. As invenções. 2. Os descobrimentos marítimos. 3. Idéia do Renascimento.

Unidade II – A Reforma: 1. O movimento inicial; Lutero. 2. Propagação: Calvino; Henrique VIII. 3. A reação católica: Santo Inácio de Loyola. 4. As lutas religiosas: as guerras de religião; Felipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

Unidade III – O Novo Mundo: 1. Os indígenas americanos. 2. A conquista e a colonização. 3. A escravidão negra.

Unidade IV – As Grandes Monarquias dos séculos XVII e XVIII: 1. O absolutismo em França. 2. A monarquia parlamentar inglesa: Cronwell. 3. Os déspotas esclarecidos.

Unidade V – A Era Revolucionária: 1. Independência dos Estados Unidos da América. 2. A Revolução Francesa. 3. Napoleão. 4. Independência das nações latinas da América.

Unidade VI – A Europa no século XIX: 1. França: Luís Felipe; o Segundo Império; a Terceira República. 2. A unidade alemã. 3. A unidade italiana. 4. A era vitoriana. 5. Portugal: vultos e episódios principais.

Unidade VII – A América no século XIX: Estados Unidos da América: a doutrina de Monroe; a Guerra de Secessão. 2. As nações latinas da América: principais vultos e episódios.

Unidade VIII – O Mundo Contemporâneo: 1. A Grande Guerra. 2. A revolução russa. 3. Itália: o fascismo. 4. Alemanha: o nazismo. 5. Portugal: a República; o Estado Novo. 6. As democracias americanas: os seus maiores vultos e episódios. 7. A guerra de 1939.

Unidade IX – Panorama do Progresso: 1. A ciência e a técnica: as grandes descobertas e invenções. 2. O domínio da terra: as grandes explorações geográficas. 3. As letras e as artes.

PROGRAMA DE HISTÓRIA DO BRASIL

TERCEIRA SERIE

DO DESCOBRIMENTO ATÉ A INDEPENDÊNCIA

Unidade I – O Descobrimento: 1. Origens de Portugal. 2. Os descobrimentos portugueses. 3. Cabral e o descobrimento do Brasil. 4. A carta de Pero Vaz de Caminha.

Unidade II – Os Primórdios da Colonização: 1. As primeiras expedições. 2. As capitanias hereditárias. 3. O govêrno geral. 4. Início da catequese. 5. As primeiras cidades. 6. Manifestações iniciais da vida econômica.

Unidade III – A Formação Étnica: 1. O elemento branco. 2. O indígena brasileiro. 3. O negro. 4. A etnia brasileira.

Unidade IV – A Expansão Geográfica: 1. Os centros iniciais da vida colonial. 2. Conquista das regiões setentrionais. 3. As entradas e as bandeiras. 4. Os tratados de limites.

Unidade V – Defesa do Território: 1. As incursões francesas. 2. As incursões inglesas. 3. As invasões holandesas.

Unidade VI – Desenvolvimento Econômico: 1. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 2. Progresso da indústria; as minas. 3. O comércio.

Unidade VII – Desenvolvimento Espiritual: 1. A obra da Companhia de Jesus: a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade. 2. A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências. 3. Desenvolvimento cultural da colônia.

Unidade VIII – O Sentimento Nacional. 1. Formação do sentimento nativista. 2. As primeiras lutas: Emboabas e Mascates. 3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira: a revolução republicana de 1817.

Unidade IX – A Independência: 1. D. João VI no Brasil. 2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio. 3. O grito do Ipiranga.

QUARTA SÉRIE

DO PRIMEIRO REINADO ATÉ O ESTADO NOVO

Unidade I – O Primeiro Reinado: 1. A Guerra de Independência. 2. As lutas internas. 3. A Guerra Cisplatina. 4. A Abdicação.

Unidade II – A Regência: 1. A regência trina. 2. A regência una: Feijó e Araújo Lima. 3. A Maioridade.

Unidade III – A Política Interna do Segundo Reinado: 1. As guerras civis; ação pacificadora de Caxias. 2. Os dois grandes partidos. 3. A questão religiosa.

Unidade IV – A Política Externa do Segundo Reinado: 1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre. 2. A questão Christie. 3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

Unidade V – A Abolição: 1. A escravidão negra. 2. O tráfico de escravos. 3. A campanha abolicionista: seu triunfo.

Unidade VI – Progresso Nacional no Império: 1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio. 2. Os meios de transporte e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. As ciências, as letras e as artes.

Unidade VII – O Advento da República: 1. A propaganda republicana. 2. A questão militar. 3. A proclamação da República. 4. O Governo Provisório. 5. A Constituição de 1891.

Unidade VIII – A Primeira República: 1. Os governos republicanos. 2. Principais vultos e episódios da política interna. 3. A Política exterior; Rio Branco. 4. As maiores realizações administrativas. 5. Desenvolvimento econômico e cultural.

Unidade IX – A Segunda República: 1. Da revolução de outubro ao Estado Novo. 2. Getúlio Vargas. 3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional. 4. Os rumos da política exterior. 5. Os grandes empreendimentos administrativos. 6. Progresso geral do país.

Anexo I. Fonte: HOLLANDA, 1957, p 286-289

ANEXO II: Programas de ensino de História do curso ginásial do Ensino Secundário, conforme a Portaria Ministerial nº 996 de 02 de outubro de 1951.

HISTÓRIA DO BRASIL

PRIMEIRA SÉRIE

1. O descobrimento.
2. O indígena brasileiro; seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus.
3. A colonização: as capitanias e o govêrno geral.
4. A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação de limites.
5. A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses.
6. Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira.
7. O Brasil Reino.
8. A Independência.
9. O Brasil Império.
10. O Brasil República: a fase contemporânea.

HISTÓRIA DA AMÉRICA

SEGUNDA SÉRIE

1. A América pré-colombiana.
2. Descobrimto, exploração e conquista da América.
3. A América colonial espanhola.
4. A América colonial inglesa.
5. A América colonial portuguesa.

6. Os Estados Unidos: sua formação.
7. As nações hispano-americanas: sua emancipação.
8. O Brasil independente.
9. As nações do Novo Mundo; seu desenvolvimento no século XIX.
10. A América contemporânea.

HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

TERCEIRA SÉRIE

1. O Oriente Antigo: estudo sumário.
2. O Mundo Grego.
3. O Mundo Romano; advento do Cristianismo.
4. O Mundo Bárbaro.
5. Os Árabes: o Islamismo.
6. As Cruzadas.
7. A Igreja na Idade Média.
8. A Monarquia francesa e a inglesa: a Guerra dos Cem Anos.
9. O Império Bizantino.
10. A civilização senhorial e cristã: o feudalismo.

HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

QUARTA SÉRIE

1. Primórdios dos tempos modernos; as grandes invenções, as grandes navegações e o renascimento.
2. A Reforma e a Contra-Reforma.
3. O Novo Mundo: conquista e colonização,
4. O absolutismo na França; as revoluções inglesas.
5. O despotismo esclarecido; formação de novas potências europeias.
6. A Revolução Francesa; a monarquia napoleônica.
7. A Independência das nações americanas.
8. A Europa nos séculos XIX e XX.
9. A América nos séculos XIX e XX.
10. O Mundo Contemporâneo e o progresso atual.

HISTÓRIA DO BRASIL

QUARTA SÉRIE

1. O descobrimento: antecedentes históricos; controvérsias.
2. A formação étnica: o branco, o negro e o índio; a obra da catequese.
3. A colonização. Expedições exploradoras; regime das capitanias e a centralização administrativa.
4. A expansão geográfica e a defesa do território.
5. O sentimento nacional e a Independência.
6. O primeiro reinado e o período regencial.
7. O segundo reinado.
8. A evolução nacional no Império.
9. A República.
10. Condições atuais do Brasil.

Anexo II. Fonte: VECHIA, Vechia; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira. 1850-1951*. Curitiba: O Autor, 1998. p. 400-401.

ANEXO III: Organização dos conteúdos curriculares de História em eixos temáticos apresentados pela terceira versão da Proposta Curricular de História – 1º grau de 1986.

Primeiro Grau – Ciclos Intermediário e Final	
Ciclo	Conteúdo
Intermediário (3ª, 4ª e 5ª séries)	<p>a) O lugar em que vivemos – formas de vida e de trabalho - compreensão do local onde a criança vive</p> <p>b) O lugar em que vivemos sempre foi assim? - história local em oposição à “história oficial” e relacionar o local com outras partes (simultaneidade)</p> <p>c) Existem outras formas de viver e de trabalhar? - estudos dos grupos culturais que constituem a força de trabalho do Brasil</p>

	<p>d) Diferentes formas de viver e trabalhar</p> <ul style="list-style-type: none"> - multiculturalidade: trabalhar com a questão indígena e afrodescendente <p>e) Constituição do mercado de trabalho assalariado</p> <ul style="list-style-type: none"> - constituição do mercado de trabalho na sociedade brasileira do século XIX: relação trabalho VS sociedade
<p>Final (6ª, 7ª e 8ª séries)</p>	<p>a) A terra e as comunidades indígenas na América</p> <ul style="list-style-type: none"> - diferenças culturais e organização da relação de trabalho <p>b) Diferenças no uso/apropriação dos modos de vida na organização dos sistemas produtivos coloniais</p> <ul style="list-style-type: none"> - exploração, divisão e ocupação da terra e do trabalho; organização política nas colônias <p>c) Diferenças/semelhanças entre os sistemas coloniais</p> <ul style="list-style-type: none"> - sistemas de colonização dos europeus: portugueses, ingleses, espanhóis, franceses e holandeses <p>d) Mudanças e permanências no Processo de Construção dos Estados independentes da América</p> <ul style="list-style-type: none"> - novas relações políticas na América: discussão sobre regimes políticos e formas de governo; manutenção da escravidão <p>e) Desorganização das comunidades indígenas/Formas de mercantilização da terra</p> <ul style="list-style-type: none"> - definição das relações capitalistas, relações religiosas na exploração da terra, legalização da propriedade <p>f) Diversificação na organização do trabalho e nas relações com a terra</p> <ul style="list-style-type: none"> - novas formas de exploração e controle social; migrações; especialização das forças produtivas

	<p>g) Rebeliões e resistências no processo de desapropriação da terra e da força de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - rebeliões sociais <p>h) Cidade-Fábrica: formas de dominação e resistência aos avanços do capitalismo no século XX</p> <ul style="list-style-type: none"> - crescimento industrial e urbano: suas dominações e resistências <p>1- Momento compreendido entre 1917 e 1922: a Primeira Guerra Mundial e a Crise do sistema capitalista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crise econômica do pós-guerra; movimentos sociais de reivindicação <p>2- Momento compreendido entre 1928 e 1937: do esmagamento do movimento operário ao sindicalismo oficial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizações político-partidárias; crise de 29; Revolução de 30; questões trabalhistas; conflitos no movimento operário <p>3- Momento compreendido pela década de 50: do nacionalismo ao desenvolvimentismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - II Guerra e Guerra Fria; populismos, autoritarismos, nacionalismos
--	--

Anexo III. Fonte: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau*. 3ª versão: reimpressão. São Paulo: SEE/CENP, 1989, p. 55.

ANEXO IV: Organização dos conteúdos curriculares de História em eixos temáticos apresentados na Proposta Curricular de História – 1º grau de 1992.

Primeiro Grau – séries finais			
Ano	Conteúdo	Ano	Conteúdo
5ª série	<p>a) Organização das comunidades indígenas na América pré-colombiana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o perfil das diversas culturas indígenas <p>b) A conquista europeia na América:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desorganização das comunidades indígenas - organização da propriedade territorial sob o domínio europeu - modos de organização do trabalho (mita, encomienda, escravidão negra e indígena e livre) - organização da sociedade 	7ª série	<p>a) A questão da cidadania na sociedade brasileira e a dinâmica dessa construção em diferentes momentos históricos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na Grécia - no período da Revolução Francesa - na formação do Império Brasileiro - na constituição do Nacionalismo em Estados Europeus - nas lutas dos trabalhadores no processo da industrialização
6ª série	<p>a) Organização econômica das colônias americana (sistema de plantation, a pequena e média propriedade e a extração mineral e vegetal)</p> <p>b) Mecanismos de dominação e resistência presentes na exploração colonial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transposição das formas de organização político- 	8ª série	<p>a) A questão da cidadania no processo de expansão do capitalismo frente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - às condições sócio-econômicas, políticas e culturais da população brasileira no período de transição do século XIX para o século XX - a nova ordem social e política existente no período entre guerras, na Europa, América, Ásia e África - o período Pós-Guerra: Guerra

	administrativa americana - as elites coloniais – poder local - reações dos colonos às imposições metropolitanas		Fria, movimentos de resistência presentes na América, África e Ásia - as manifestações culturais contemporâneas: movimentos culturais na década de 60 e a indústria cultural
--	---	--	---

Anexo IV. Fonte: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História: 1º Grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1992, p. 51.

ANEXO V: Repertório Canônico do ensino de História apresentado nos quatro volumes da coleção *História e vida integrada* a serem trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental.

Antiguidade	Idade Média
1 – Crescente fértil e sociedades hidráulicas 2 – Mesopotâmia 3 – Egito 4 – Persas, Fenícios e Hebreus 5 – Gregos e Grécia Clássica 6 – Roma e o Império 7 – Reinos Germânicos (Bárbaros)	1 – Império Bizantino (Império do Oriente) 2 – Império Islâmico (Árabes) 3 – Feudalismo (economia, religião e cultura) 4 – Império Carolíngio 5 – Cruzadas 6 – Fortalecimento do comércio e da cidade (Renascimento urbano e comercial) 7 – Centralização do poder nas monarquias europeias (formação dos Estados Nacionais)
Idade Moderna	Idade Contemporânea
1 – Renascimento 2 – Novas Igrejas Cristãs (Reforma e Contrarreforma) 3 – Expansão marítima 4 – Absolutismo 5 – Europa e América: primeiro contatos (Descobrimientos)	1 – Revolução Francesa 2 – Napoleão 3 – Unificação da Itália e da Alemanha 4 – Neocolonialismo 5 – I Guerra 6 – Revolução Russa 7 – Crise de 1929

6 – Século das Luzes (Iluminismo) 7 – Revolução Industrial	8 – Ameaça totalitária (nazifacismo) 9 – II Guerra Mundial 10 – Guerra Fria (socialismo no mundo)
História do Brasil	História da América
1 – Chegada dos portugueses (Descobrimto do Brasil) 2 – Administração na América portuguesa (Capitanias Hereditárias e Governo Geral) 3 – Escravidão 4 – Colônia em expansão (ocupação holandesa, bandeirantes) 5 – Ouro das Gerais (mineração) 6 – Jesuítas (missões jesuíticas) 7 – Brasil conquista a soberania (1808, Independência) 8 – Primeiro Reinado: D. Pedro I 9 – Regências 10 – Segundo Reinado: D. Pedro II 11 – Primeira República 12 – Segunda República 13 – Estado Novo	1 – Europa e América: primeiro contatos (Astecas, Maias e Incas) 2 – América Inglesa (Independência dos EUA) 3 – Independência das colônias da América Espanhola

Anexo V. Fonte: PILETTI et. al. *História e vida integrada*. São Paulo: Ática, 2009, quatro volumes.

ANEXO VI: Relação dos conteúdos a serem trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental, conforme a Proposta Curricular de 2008.

Ensino Fundamental - Ciclo II					
Série	Bim.	Conteúdo	Série	Bim.	Conteúdo
5ª série	1º	a) Sistemas sociais e culturais de notação do Tempo ao longo da História b) As diferentes linguagens das fontes históricas: documentos escritos, mapas, imagens, entrevistas c) Mito, memória e história d) A vida na Pré-História e a escrita	7ª série	1º	a) Iluminismo b) A colonização inglesa e a independência dos Estados Unidos c) A colonização espanhola e a independência da América Espanhola d) Revolução Industrial inglesa do século XVIII
	2º	a) Civilizações do Oriente Próximo: o surgimento do Estado e as civilizações egípcia, mesopotâmica, hebraica, fenícia e persa b) A vida na China antiga e na África antiga		2º	a) A Revolução Francesa e a expansão napoleônica b) A Família Real no Brasil c) Independência do Brasil d) I Reinado no Brasil
	3º	a) A vida na Grécia antiga: sociedade, vida cotidiana, mitos, religião, cidades-estados, pólis, democracia e cidadania b) A vida na Roma Antiga: vida urbana e sociedade, cotidiano, república, escravismo, militarismo e direito		3º	a) Período Regencial no Brasil b) Movimentos sociais e políticos na Europa, no século XIX: as idéias socialistas, comunistas e anarquistas nas associações de trabalhadores; o liberalismo e o nacionalismo c) Os EUA no século XIX d) II Reinado no Brasil:

					política interna
	4°	<p>a) A Europa na Idade Média: as migrações bárbaras e o cristianismo</p> <p>b) A civilização do Islã (sociedade e cultura): a expansão islâmica e sua presença na península Ibérica</p> <p>c) Império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval</p>		4°	<p>a) Economia cafeeira</p> <p>b) Escravidão e abolicionismo; formas de resistência (os quilombos), o fim do tráfico e da escravidão</p> <p>c) Industrialização, urbanização e imigração: as transformações econômicas, políticas e sociais no Brasil</p> <p>d) Proclamação da República</p>
6ª série	1°	<p>a) O feudalismo: relações sociais, econômicas, políticas e religiosas</p> <p>b) As cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais</p> <p>c) Renascimento comercial e urbano</p> <p>d) Renascimento cultural e científico</p>	8ª série	1°	<p>a) Imperialismo e o neoclassicismo no século XIX</p> <p>b) I Guerra Mundial</p> <p>c) Revolução Russa e o stalinismo</p> <p>d) A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920</p>

	2º	<p>a) Formação das monarquias nacionais (Portugal, Espanha, Inglaterra e França)</p> <p>b) Absolutismo</p> <p>c) Reforma e Contra-Reforma</p> <p>d) A expansão marítima europeia nos séculos XV e XVI</p>		2º	<p>a) Nazifacismo</p> <p>b) Crise de 1929</p> <p>c) II Guerra Mundial</p> <p>d) O período Vargas</p>
	3º	<p>a) As sociedades maia, asteca e inca</p> <p>b) Conquista espanhola na América</p> <p>c) Sociedades indígenas no território brasileiro</p> <p>d) O encontro dos portugueses com os povos indígenas</p> <p>e) Sociedades africanas no século XV</p> <p>f) A sociedade no Brasil Colonial: o engenho e a cidade</p>		3º	<p>a) Os nacionalismos na África e na Ásia, e as lutas pela independência</p> <p>b) Guerra Fria: contextualização e conseqüências para a América Latina e o Brasil</p> <p>c) Populismo e ditadura militar no Brasil e na América Latina</p>
	4º	<p>a) Tráfico negreiro e escravismo africano no Brasil</p> <p>b) Ocupação holandesa no Brasil</p> <p>c) Mineração e vida urbana</p> <p>d) Crise do sistema colonial</p>		4º	<p>a) Redemocratização no Brasil</p> <p>b) Os EUA após a II Guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970</p> <p>c) Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial</p>

Anexo VI. Fonte: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE, 2008, p. 50.