

Pensar a História, repensar seu ensino: por que ensinar o passado à *infância brasileira?*

Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo

Recordá-lo [passado] não significa que a história se repita, e sim destacar que esta pode buscar conhecimentos e ajudar a compreensão crítica das inovações do presente, as quais, por sua vez, nos seduzem e nos inquietam (CHARTIER, 2009).

Este capítulo foi pensado com o objetivo de contribuir com a reflexão do professor que trabalha com conteúdos de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de uma trajetória de grande ausência investigativa nesse domínio no Brasil, embora possamos observar, atualmente, importantes esforços nesse sentido¹. Realizar essa reflexão no enquadramento de uma problemática que tem permeado as discussões acerca desse objeto no cenário brasileiro desde o século XIX parece-nos um bom início de conversa.

Isso porque, como sabemos, desde quando a história se tornou uma disciplina escolar autônoma, ela demarcou uma característica muito mais dada a justificar as relações sociais vividas no período pós-independência brasileira do que, efetivamente, a evidenciar sua capacidade reflexiva de processos sociais inaugurados com o país independente. Por isso, o intento inicial é que o professor repense o ensino da História por intermédio da própria historicidade da disciplina e da história como área de conhecimentos para indagar sobre o sentido de se ensinar História nas séries iniciais do Ensino Fundamental contemporaneamente.

1 MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória:** o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. 2004. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2004; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2006; FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças:** Viriato Corrêa e a Literatura escolar para o ensino de História (1934-1961). 2009. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Entendemos que por meio dessa visão de conjunto – das questões que ligam história e ensino de História – é que o professor poderá compreender o universo teórico e prático com o qual se defronta atualmente no momento de tratar pedagogicamente com conteúdos da história escolar, especificamente nas séries iniciais de escolaridade. Dizendo mais claramente: essa visão de conjunto possibilitará a compreensão de que a História como disciplina escolar se relaciona, embora não se confunda, com a história produzida nas instituições acadêmicas e com a temporalidade vivida cotidianamente pelos atores sociais, de forma que tecer os fios relacionais entre viver, pensar, fazer e ensinar história nem sempre é tarefa fácil, apesar de essencial. Daí sua relevância como parte das estratégias de enfrentamento dos problemas que afetam diretamente o exercício de ensinar o passado na experiência contemporânea brasileira.

O fundamento básico que norteia essa reflexão é, portanto, o entendimento de que o professor venha a perceber que o ensino é também histórico e que, assim sendo, se hoje entendemos que desde as séries iniciais é importante construir relacionadamente conceitos de tempo, espaço, passado e presente, fonte, acontecimento, bem como reconhecer, comparar, relacionar semelhanças e diferenças, permanências e transformações nas relações socioculturais de diferentes modos de vida dos homens em sociedade², as propostas pedagógicas nem sempre se apresentaram nessa configuração.

Por essa perspectiva, pensar ‘como ensinar história?’ é parte indissociável da compreensão da própria historicidade do campo disciplinar que a cria, do reconhecimento de suas finalidades sociais em determinado tempo e lugar e dos objetivos de advogar a favor de um ensino voltado à produção de conhecimentos por intermédio da pesquisa histórica.

Em suma, o que significa exatamente esses pressupostos que fundamentam essas considerações iniciais? Nas palavras de Manoel Luiz Salgado Guimarães encontramos a justificativa primorosa:

[...] Significa, antes de tudo, que pensar o ensino de História como um dos usos possíveis que foram formulados para aqueles que se ocuparam de escrever sobre o passado articula-se a um tempo e às formas próprias desse tempo

2 Conforme é indicativo nas propostas curriculares atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná* e em boa parte da literatura especializada de autores nacionais como, por exemplo: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010; HIPÓLIDE, Márcia Cristina. **O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010; NEMI, Ana Lucia Lana. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD, 1996; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004; BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

de conceber a escrita da história. Implica, também, pensar o ensino da história em sua dimensão particular e específica de uso do passado, o que implica igualmente pensar a dimensão política subjacente a essa forma de uso social do passado. Finalmente, [...] **impõe-nos refletir acerca da memória e dos mecanismos de sua reprodução, muitas vezes a cargo das estratégias pedagógicas do ensino de História** (GUIMARÃES, 2009, p. 38, grifos nossos).

Considerando esses aspectos, iniciamos este texto por tentar compreendermos as marcas de um ensino de História que constituíram um *corpo* de ensinamentos do e sobre o passado, reificados por intermédio de conteúdos solidamente estabelecidos – mas pouco interrogados em sua historicidade na prática do ensino nas séries iniciais – e que, ao retomá-las, interroga-se certa tradição presente na tarefa de tratar pedagogicamente com o passado às crianças em idade escolar, figurada pela apropriação da língua e escrita nacionais. Em seguida, tecemos considerações relativas às possibilidades de se romper com essa tradição – percebida como continuidade da historiografia didática –, levando-se em consideração a necessidade de interrogar sobre as possibilidades de sua superação na atualidade.

O professor das séries iniciais terá, como esperamos, uma visão geral das relações que historicamente se fizeram entre ensino de História e sociedade brasileira para, por meio delas e por elas, (re)pensar caminhos teóricos e práticos para o trato dos conteúdos escolares de História prescritos atualmente para as séries iniciais.

ENSINO DA NAÇÃO E HISTÓRIA PÁTRIA: UMA TRADIÇÃO NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

Pátria! – terra de nossos pais, onde viveram nossos avós; onde temos todas as recordações da nossa vida e da nossa família; onde tudo nos fala á alma – campos e mares, florestas e montanhas – e onde parece que até as estrelas e os próprios ares nos alegram mais que os outros céus! (ROCHA POMBO, 1925).

Quem de nós, em alguma aula de História, não se deparou em algum momento com o ensino da Pátria? Quem não realizou alguma atividade que contivesse o reconhecimento dos símbolos nacionais? Quem não aprendeu que cada uma das quatro cores da bandeira nacional tem um significado: o verde simboliza nossas matas, o amarelo é o ouro, representando as riquezas nacionais, e o branco é a paz? Que o círculo azul representa o céu do Rio de Janeiro com a constelação do Cruzeiro do Sul,

**Pensar a História,
repensar seu ensino:
por que ensinar o
passado à infância
brasileira?**



às 8h30min de 15 de novembro de 1889, data da Proclamação da República?³ Quem não se deparou, algum dia, com um poema que exaltasse o Brasil como ‘Pátria Amada, Idolatrada...’?

Aprendemos que tanto a bandeira quanto o hino nacional foram criados quando se formou a ‘nação brasileira’, mas que, mesmo antes da Proclamação da República, o sentimento nacional já estava presente entre ‘nós’ na imagem desse símbolo no tempo do Império⁴ e, igualmente, entre os compatriotas que lutaram pela liberdade da Pátria.

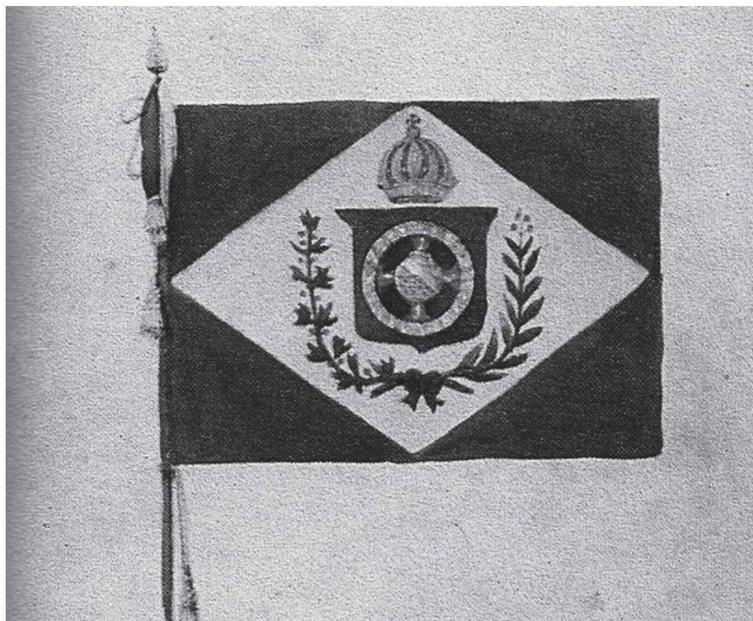


Figura 1 - Bandeira e pavilhão brasileiros (detalhe) Jean-Baptiste Debret (1768-1848)

Viagem pitoresca e histórica ao Brasil – data desconhecida.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jean-Baptiste_Debret_-_jpg.

3 De acordo com Costa Filho (1989), não há consenso sobre o real significado das cores nacionais. Tradicionalmente, as cores da bandeira do Brasil são referidas por meio da representação acima esboçada. No entanto, essas cores teriam sido escolhidas por D. Pedro I que ‘pensou dotar o Brasil com a cor verde, cor de sua Casa Real de Bragança; e o amarelo, a cor da Casa de Habsburgo-Lorena de Áustria, de onde provinha sua primeira esposa, a Arquiduquesa Dona Leopoldina’. Também para Ribeiro (1909, p.88), a escolha das cores imperiais deveria estar em acordo com as preferências pessoais de D. Pedro I. Afirma o autor: ‘no que concerne à emblemática, o decreto de 18 de setembro de 1822 fala do verde primavera. Mais recentemente, os manuais escolares para crianças assinalavam o verde como a evocação das florestas do país e o amarelo como a lembrança das minas de ouro, ou seja, símbolos das riquezas vegetais e minerais do Brasil’, e conclui: ‘se pensarmos que, desde o século XVI, os portugueses impressionaram-se com a densidade das florestas brasileiras – onde buscavam ouro –, tal explicação pode vir a ser aceita’ (apud FERNANDES, 2009, op.cit.).

4 No tempo do Império, figurava na bandeira o emblema da realeza: uma coroa em cima de uma cruz, Símbolo que foi substituído quando acabou o período monárquico.

Fazer a Pátria conhecida, seu passado, seu presente e ‘projetar’ seu futuro, esse foi por muito tempo o objetivo que justificou a presença da disciplina de História nas séries que hoje conhecemos como iniciais do Ensino Fundamental. Esse projeto educativo tinha um fim: registrar um passado homogeneizado para todos os que eram considerados ‘brasileiros’. Elemento atuante na invenção do passado, os símbolos nacionais tiveram papel influente na constituição de um ensino de História voltado às crianças, principalmente nas décadas iniciais da vida republicana no Brasil. Projeto que se firma no tempo da República – talvez por isso mais presente em nossa memória coletiva –, mas que esteve presente no imaginário das elites brasileiras desde a emancipação política de Portugal (1822).

Por meio do ensinamento da história da nação se pretendia criar o sentimento de pertença a uma ‘comunidade nacional’. Esse projeto educativo marcou a institucionalização da História e as prescrições pedagógicas elaboradas desde a época imperial, como pode ser exemplo a proposta de legisladores em 1827 por meio da Lei de 15 de outubro. Por esse documento, no ensino de primeiras letras, além da leitura e escrita, rudimentos de aritmética e educação moral e religiosa – segundo os preceitos da doutrina católica – dever-se-ia também ‘introduzir leituras sobre a Constituição do Império e a História do Brasil’. E embora não se saiba se tal proposta chegou a se concretizar na época, a história do passado nacional estava prescrita desde os anos iniciais da *escola de primeiras letras* como ‘instrumento de legitimação dos agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil’ (BITTENCOURT, 1993, p. 197).

Nesse cenário, momento inicial de construção simbólica e discursiva de uma nacionalidade brasileira, o conceito de identidade nacional se vinculou à necessidade premente das elites, que levaram a cabo o processo de independência de formular uma interpretação do país que mantivesse sua extensa unidade territorial, fortalecendo a centralização político-administrativa do reinado de D. Pedro I (1822-1831). Daí se compreende porque estava prescrito ensinar a Constituição do Império e a História do Brasil na legislação de 1827. No entanto, até aquele momento essa história era inexistente e a ideia de um país unificado estava em formação⁵. Por isso se diz que:

5 O projeto de criar um passado para a Pátria brasileira envolveu a participação de importantes instituições acadêmicas (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II) que por intermédio de seus intelectuais viam na educação fator decisivo para a inserção do Brasil no contexto das ‘nações civilizadas’. Ver, entre outros: NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993; BITTENCOURT, Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Cortez, 2003.



A invenção política de uma independência trabalhada a partir do príncipe herdeiro português representou um desafio a mais na tarefa de **pensar a Nação**: passou a significar **pensar a sua história**. Novas palavras e conceitos, que deram colorido ao século XIX, foram convocados e ou reconstruídos: **Pátria e Nação, liberdade e patriotismo** foram os primeiros. O período inicial do país independente foi então marcado pela busca de sua história – suas raízes nacionais. Estas precisavam ser encontradas no passado colonial (GASPARELLO, 2011, p. 33-34, grifos no original).

Estava, portanto, colocado o problema: como escrever a história de uma nação que até então tinha sido **colônia**? Uma história que não poderia ser qualquer uma, mas uma história ‘que não deslustrasse suas elites ante ao mundo *civilizado*’. O desafio estava posto e não era insignificante: conhecer o passado colonial para nele buscar os elementos que pudessem corresponder a uma identidade brasileira nos marcos de um *processo civilizador*⁶.

De acordo com o estudo de Arlette Medeiros Gasparello (2011), um importante manual é escrito nesse momento, o *Resumo de História do Brasil até 1828*, de autoria de um militar português chamado Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde⁷, editado em 1831. De inspiração francesa⁸, tal manuscrito constitui um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil com a clara finalidade de ‘dar a conhecer o Brasil’ aos ‘jovens compatriotas’.

No *Resumo*, Bellegarde apresenta a história do Brasil em épocas, de forma que o país aparece assim dividido: *O Brasil antes da conquista; O Brasil conquistado pelos portugueses; O Brasil sob o domínio espanhol; O Brasil livre do jugo de Espanha*⁹; *O Brasil como sede da monarquia portuguesa; O Brasil Império Constitucional e Independente*. Na avaliação de Gasparello,

O Resumo apresenta uma narrativa em linguagem simples, sem muitos detalhes de eventos e datas, mas contém as marcas de um nacionalismo romântico do período inicial da nossa independência, **em que o sentimento e a ação patriótica inspiravam-se na ideia de Nação construída em oposição ao colonizador português** (GASPARELLO, 2011, p. 45, grifos nossos).

6 O conceito de Processo Civilizador está referenciado na obra de Norbert Elias (1993).

7 Nascido em Lisboa (1802), veio para o Brasil na viagem que trouxe a família real portuguesa (seu pai, também militar, comandou um destacamento de artilharia da nau *Príncipe Regente*). Morreu com 37 anos (GASPARELLO, 2011).

8 Gasparello afirma que o resumo de Bellegarde seria uma tradução do *Resumé de L'histoire du Brésil* do autor francês Ferdinand Denis que o publicara seis anos antes da versão brasileira e que teria chamado a atenção dos membros do IHGB.

9 De acordo com Gasparello (2004, p.102), o domínio espanhol ‘torna-se marco referencial de duas épocas e palco de acontecimentos importantes para a nação, como o despertar do patriotismo. No Brasil livre do jugo espanhol nasce a ideia de liberdade, mas num movimento marcado pela *incúria* de seus conjurados mineiros’.

A referência à ideia de um *nacionalismo romântico* relaciona-se à compreensão que Bellegarde deixava transparecer de que no Brasil havia ‘um povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo’ que o teria levado ao processo de formação de um Estado-nação. Processo que é narrado em ‘tom de exaltação’ à forma pela qual ‘um povo ardente e nobre’ realizou a sua autonomia política em 1822 (GASPARELLO, 2004, p. 102). Considerado um instrumento para atender à ‘Pedagogia da Nação’¹⁰, o *Resumo*, aprovado por Circular da Câmara Municipal em 1834 como *compêndio escolar*, apresentou o conteúdo do passado que serviu para materializar a imagem de Nação que no momento a elite política brasileira buscava.

Escrito sob o impacto da mudança política e das expectativas que emergem com as novas experiências de um país livre, o compêndio de Bellegarde – que serviu para o ensino primário e secundário nas escolas da Corte – é representativo de uma tradição historiográfica escolar marcada pelos debates políticos dos primeiros tempos do Brasil independente. Ele foi útil para apresentar uma possibilidade de narrar a história do Brasil relacionando *Pátria* com *Nação* e deixou suas marcas no ensino de História que se seguiu. É dessa maneira que o ‘mito fundador’¹¹ do país e da nacionalidade brasileira vem acompanhado de um projeto de ensino de História que tinha por finalidade explicar qual era o caráter nacional e patriótico do ‘povo brasileiro’.

A nação que emerge de sua narrativa fundamenta uma história patriótica – presentificada na memória social que ajudou a construir nos dois últimos séculos –, embora sem, ainda, o peso de uma história imperial, oficial e pedagógica que marcou o segundo momento, a década de 1860. Tal década marcará a criação de um modelo legitimado pelo Império de uma História da Nação sob a perspectiva de escritores nacionais.

Apesar de a narrativa continuar a ser de exaltação da Pátria, os tempos eram de preocupações com a definição da ‘nação brasileira’, e o que se esperava era que os nacionais se pusessem a escrever sua história. Pensar o que era a nação naquela década era se defrontar com as questões de diferenças étnicas e culturais enraizadas no passado colonial. A problemática política central girava em torno de saber como ser uma nação sem definir claramente o que era o ‘povo’ dessa nação? A elite intelectual deveria enfrentar as questões pendentes sobre o papel do ‘indígena’, do ‘negro’, do ‘colono português’ ao tratar da ‘nacionalidade brasileira’, exatamente em um momento em

10 Conceito utilizado por François Furet (s/d) relacionadamente ao de Pedagogia do Cidadão.

11 Termo utilizado por Marilena Chauí (2001) para designar a forte presença de uma representação homogênea que persiste na memória social dos brasileiros. Representação que ‘permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater’ (p. 7).



que as relações estabelecidas entre esses grupos, no cenário colonial, se apresentavam como um ‘problema candente’ para explicar a unidade do país.

Essa temática tornou-se o desafio enfrentado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) que, em 1845, premiou a monografia do naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius, após concurso em que os candidatos deveriam redigir sobre ‘Como escrever a história do Brasil’, e nove anos depois, quando apoiou a publicação da obra, de origem nacional, do membro institucional Francisco Adolfo de Varnhagen, *História Geral do Brasil* (1854).

Na dissertação de Martius, a escrita da história do Brasil deveria priorizar os seguintes itens: os índios (a raça cor de cobre) e sua história como parte da história do Brasil; os portugueses e sua parte na história do Brasil; a raça africana em suas relações para com a história do Brasil. (TOLEDO, 2004). No que se refere ao caminho a ser tomado para escrever sobre o passado nacional, o naturalista lembra que o historiador deveria ‘traçar um quadro dos costumes do século XV’ para descrever os homens que ‘vieram para além do oceano fundar um novo Portugal’ (MARTIUS, 1953, p. 43). Varnhagen, por sua vez, foi mais específico. Em sua obra, anunciou:

Bem meditadas todas as questões acerca dos índios, quer em relação a eles unicamente, quer com respeito aos colonos, quer à partilha de glória que lhes deve caber na história de cada uma das nações americanas, podem elas reduzir-se nos seguintes pontos:

1. Eram os que percorriam o nosso território, à chegada dos cristãos europeus, os seus legítimos donos?
2. Viviam, independentemente da falta do ferro e de conhecimento da verdadeira religião, em um estado social invejável?
3. Esse estado melhoraria, sem o influxo externo que mandou a Providencia por meio do cristianismo?
4. Havia meios de os reduzir e amansar, sem empregar a coação pela força?
5. Houve grandes excessos de abuso nos meios empregados para essas reduções?
6. Dos três principais elementos de povoação, índio, branco e negro, que concorreram ao desenvolvimento de quase todos os países da América, qual predomina hoje no nosso?
7. Quando se apresentem discordes ou em travada luta estes três elementos no passado, **qual deles devemos supor representante histórico da nacionalidade hoje?** (VARNHAGEN, 1854, p. ix, grifos nossos).

Buscava-se, como vemos, reconhecer o papel de cada grupo social – então entendido como *raças* – na construção da nacionalidade. O conceito de nação ligava-se, por conseguinte, a uma concepção de ‘povo’ que precisava ser melhor definida. Era o momento de determinar também os principais fatos que marcavam a história da nação, seus agentes e papéis nessa construção. Mas para Varnhagen a questão já estava definida, sem meias palavras afirma:

Quereis saber o que é a nação brasileira? Olhai para o próprio **brasão d'armas que a simboliza**. Nele vereis a esfera armilar, significando a origem da dinastia e a do Estado, e nele vereis também a **cruz da ordem de Cristo, que representa por si só a história da civilização do país**. E isto não escrito neste ou naquele idioma, ininteligível aos demais povos; mas apregoado na bela linguagem heráldica, composta de hieroglíficos, que constituem, **nos feitos históricos**, uma espécie de pasigrafia ao alcance de todas as nações civilizadas (VARNHAGEN, 1854, p. xxv, grifos nossos).

Com esses argumentos, conclui que o europeu era o que mais representava a nacionalidade brasileira e a Nação estava historicizada nos símbolos nacionais 'civilizados' do Estado que se firmaram com a independência em 1822.

Na década de 1860, em manuais voltados ao ensino de História Pátria que circularam pelas escolas brasileiras, verificamos que o espaço no qual a história se dava era o da nação e seus sujeitos os ilustres homens que contribuíram para sua afirmação. São exemplares desse período dois manuais: *Epítome da história do Brasil* (1854), de José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882), e *Episódios da história pátria contada à infância*¹² (1859), do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876). A composição dos conteúdos de ambos indica o que se ensinava do passado nas aulas de instrução primária da época.

Nomeados 'epítomes', tais manuais tinham por finalidade tornar o conteúdo mais sintético para as escolas primárias e por isso eram solicitados pelas autoridades que os aprovavam e os faziam circular entre as *casas de escolas* do Império, para que se registrassem apenas os acontecimentos 'mais importantes da história do Brasil'. Daí a forma de os epítomes ser 'pautada por uma cronologia: os eventos eram narrados de acordo com os anos ou, se fosse o caso, através das datas mais importantes' (MALEVAL, 2010, p. 52). Seu formato favorecia, portanto, a exposição cronológica que conhecemos até hoje, baseada em uma temporalidade linear com maiores exortações a respeito de determinados momentos da história pátria.

No manual de Xavier Pinheiro encontram-se alguns dos elementos que marcaram a construção didática da nação brasileira no período. Segundo o autor, o ensino de História deveria ser visto junto com a Geografia, posto que conhecer o território nacional também era objetivo no ensino da Nação. Em suas palavras:

12 Aprovado pelo Conselho Diretor da Instrução Pública, recebeu apoio em 1859 para sua primeira edição, mas recebeu 10 reedições, sendo a última de 1892, o que indica sua ampla aceitação.

Pensar a História,
repensar seu ensino:
por que ensinar o
passado à *infância*
brasileira?



[...] o ensino da história e da geografia deve ser cuidadosamente compreendido. É do interesse do Estado que a mocidade conheça quanto se refere ao seu país, os acontecimentos de que foi teatro, as mudanças que sofreu, sua organização social no rodar dos séculos, como a civilização começou a ser nele um fato visível, como cresceu e se acrescentou, que lugar ocupa no mapa das nações [...]. Desta verdade se não convenceram os povos que hoje em dia podem ser apresentados como modelo à imitação. **Todos têm inserido nos seus planos de estudos a obrigação de esclarecer o entendimento de juventude com lições tiradas de seus anais que lhe digam o que há sido e o que é a sua pátria** (PINHEIRO, 1873 apud MALEVAL, 2010, p. 5 grifos nossos).

O manual de Fernandes Pinheiro, com um total de 30 lições, seguindo a mesma orientação de seu contemporâneo, iniciava-se com o tema ‘Descobrimto do Brasil’ e chegava até a ‘Proclamação da Independência do Império’, na edição de 1860. Cercando o que deveria ser os fatos mais importantes, ele foi tido à época como ‘a melhor que possuímos no gênero’. Talvez por isso assinava o senhor Norberto de S.S, na *Revista Popular* em 5 de janeiro de 1860: ‘seja bem vindo às escholas brasileiras o novo opúsculo do ilustre escriptor! **Nacionalise-se tudo entre nós sem exceção da própria leitura**’ (apud TEIXEIRA, 2006, p. 6, grifos nossos).

No prólogo do manual de Fernandes Pinheiro encontra-se a compreensão de que era necessário ‘dar aos meninos noções rudimentares da história nacional, iniciando-os nas glórias e também nos revezes pátrios, mas de modo agradável’; apresentando-lhes ‘como uma grinalda histórica, ou uma galeria de quadros em que vejam traçados os mais memorandos sucessos’ (TEIXEIRA, 2006, p. 3).

Em ambos os manuais, e em outros aqui não mencionados¹³ encontra-se o entendimento de que a história narrada no livro tratava-se da ‘reconstituição fiel’ do passado do povo a que pertencia o então leitor/aluno. Leitor que, presumia-se, era continuador da tradição instaurada por aquele momento inaugural da nação, chamado ‘Descobrimto do Brasil’. A esse acontecimento atribuía-se o ânimo patriótico à ação dos que inauguraram a nação e se desejava ver nos alunos a crença de que eles também eram herdeiros daquele passado memorável. No relato das ‘heróicas agruras’ de um passado comum se reconhecia o papel de cada um e de todos – que se entregara(m) aos riscos da formação da Pátria. Encontrava-se a história de um Brasil que se fez livre por meio de um ‘Império vitorioso’ por se constituir de um ‘povo patriótico’. Esse era o eixo que os episódios deveriam percorrer para trazerem o reconhecimento e a identificação do aluno com o passado nacional.

13 Como as *Lições de história do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo para uso das escolas de instrução primária (1865). Para mais esclarecimentos, ver: Bittencourt (1993).

O final do século XIX marca, portanto, a constituição de uma Pedagogia da Nação que se firmou nas bases da defesa da monarquia e dos homens ilustres descendentes da mãe-pátria portuguesa. Uma defesa que implicou, inclusive, em ver os acontecimentos que marcavam as iniciativas republicanas no período imperial como ‘Revoltas’, cuja ‘Conjuração Mineira’ é exemplar.

Com novos acontecimentos vivenciados no cenário político brasileiro com o acirramento das lutas travadas entre as elites em prol da República, os autores dos manuais destinados à ‘infância brasileira’ do período chamado final do Império e Início da República têm agora novas preocupações além daquelas que marcaram os anos iniciais da Monarquia. Uma dessas preocupações estava em saber como tratar os movimentos contestatórios da política imperial. Em *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*, de Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886) – publicado pela primeira vez em 1880 – encontra-se exemplo da abordagem dada a esses acontecimentos.

Lacerda não tem dúvidas quanto ao que se deveria ensinar à ‘infância brasileira’ ante aos fortes sinais da crise imperial: existiam os heróis e os traidores da Pátria. É assim que, no lastro de uma tradição da historiografia didática, elenca cronologicamente os fatos considerados principais, enaltece as ações militares de garantir a ordem, e, enfim, comemora a destruição de Canudos, ‘onde um fanático conhecido por Antonio Conselheiro, conseguindo fanatizar grande numero de sertanejos (jagunços), formou uma povoação, que afinal se tornou perigosa à ordem pública’ (LACERDA, 1918, p. 137 apud OLIVEIRA, 2007, p. 125-126).

Ao anunciar a ‘Conspiração do Tiradentes’ como o fato mais importante do ‘Governo de Luiz de Vasconcelos’, a ‘pequena’ história se preocupa em servir à formação das crianças por meio de um entendimento nada dado às polêmicas: tratava-se de pessoas perigosas, contrárias aos benefícios da Pátria. Para Lacerda, não havia meios termos, o ensino da História da nação deveria, sobretudo, preservar a memória da Pátria e seus heróis. Resumindo, a narrativa continuava a enaltecer a Pátria, indicando como principais acontecimentos o **descobrimento** – ainda visto como fruto do acaso –, a **civilização** iniciada pela ação do europeu no trato com os índios – ainda compreendidos como selvagens –, **os governos das capitânicas** – com a exaltação de seus governadores –, o princípio de união e patriotismo presente ao mencionar a **luta contra os holandeses** –, a **independência** – vista como condição para o progresso e formação da unidade nacional.

A preocupação em endossar a história da nação como um passado homogeneizador frente às crises do regime monárquico é enfatizada na escrita da história escolar dominante no período final do século XIX de que Lacerda é representativo. O fim do período



imperial talvez tenha sido o momento em que mais se pode verificar um discurso acerca do ‘caráter nacional’. Diante da necessidade de se ‘regenerar’ os laços patrióticos, não competia à prática dominante na historiografia tornar-se crítica e a principal função do ensino de História seria, como parece óbvio, o de transmitir às gerações presentes e futuras os modelos patrióticos para fonte de inspiração da moralidade nacional.

Mas a República chegou e com ela as dificuldades em redefinir os conceitos de pátria, liberdade, cidadão e nacionalidade até então construídos para o ensino de História. A configuração sociocultural do Brasil de fins do século XIX – marcada pela abolição, pela intensificação do processo imigratório, pela urbanização dos principais centros do país, entre outros – pareceu, para parte dos intelectuais que se dedicavam a pensar a *brasilidade* nos marcos da República constituída – um problema a mais para as soluções em definir o que era o ‘povo’ brasileiro. A temática da identidade nacional e da questão da organização do social formulava-se em termos diversos daqueles que haviam predominado no fim do século.

O passado nacional deveria continuar a ser visto como glorioso, mas os valores de nacionalidade deveriam percorrer outros eixos. Rever a historiografia instituída no período monárquico passou a ser a dívida dos republicanos para com a nação e os nacionais. Porém, a empreitada regeneradora não era fácil. Seria preciso, de imediato, sobrepor a imagem do Império instituindo novos heróis nacionais à medida que se reescrevesse a história da nação, sem descuidar a memória da Pátria. Para tanto, o balanço de Silvio Romero (1851-1914), no compêndio *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, escrito em 1890, era indicativo das mudanças a serem realizadas na escrita da História para a infância:

Deixemos as preferências injustificadas, o que não devemos esquecer é a circunstância de se acharem representadas nessa luta sagrada pela independência da pátria todas as classes da população, tendo à sua frente os respectivos chefes: os brancos filhos da metrópole representados por Vieira; os brancos filhos do país representados por Vidal de Negreiros; os índios tendo à frente Filipe Camarão; os negros capitaneados por Henrique Dias (ROMERO, 1908, p. 68).

Tratava-se, então, de fazer justiça aos heróis negligenciados, pelos monarquistas, na sua ação patriótica – muitas vezes pago com a morte em combate. Era o caso, por exemplo, de Tiradentes, cuja memória deveria evocar os outros mártires precursores¹⁴, incluindo nesse novo rol de personalidades ilustres os heróis negros (Zumbi dos Palmares), bem como índios, populares e anônimos.

¹⁴ Como, por exemplo, Manuel Bequimão, Bernardo Viera de Mello, Filipe dos Santos, Domingos Martins, Padre Roma.

Ao lado dos brancos e dos grandes personagens oficiais já consagrados, deveriam ascender outros nomes, aqueles que lutaram ou que claramente contribuíram para com a consolidação da Pátria republicana. Da mesma forma, se esses eram os heróis, nos acontecimentos a serem ensinados aos concidadãos deveriam incluir o glorioso processo de consolidação da República, não deixando de ‘destacar o território como fundamento da nacionalidade, já que teria sido nessas lutas que as três raças se irmanaram, que o sentimento nacional e as aspirações republicanas teriam tomado corpo’ (DANTAS, 2007, p. 237).

O princípio era o de conhecer a história da nação e, a um só tempo, as origens republicanas – obrigação de todo cidadão brasileiro –, conteúdo que deveria alentar a ‘alma patriótica’ desde a infância. Mas essa história, nos anos iniciais da República, estaria ainda por se escrever, uma vez que a história até então escrita era ‘omissa e deficiente na referência às sucessivas e sangrentas guerras que vieram conduzindo a nova nação sul-americana à posse do governo do povo pelo povo’ (GONZAGA DUQUE, 1898, p. 5).

A história (agora sinônimo de nação republicana) parecia ter atingido a ‘consciência’ de si mesma. Por isso, verificamos a tentativa de ressaltar a biografia de um dos nomes considerados mais importantes da ‘Proclamação’, Deodoro da Fonseca. Admirar Deodoro passou a ser um projeto republicano para o ensino de História, assim como a República deveria ser objeto do amor pela Pátria, constante na memória dos escolares que, por sua vez, deveriam ser a ela eternamente gratos.

Considerando esse trajeto assumido pela história ensinada, o que podemos dizer acerca dos motivos que historicamente marcaram o *porquê* de se ensinar História nas séries iniciais, desde sua afirmação como disciplina escolar no Brasil no século XIX? No esforço empreendido pelos países da Europa e América na construção de suas histórias nacionais encontram-se as respostas para tal indagação. Indagação que foi respondida considerando a formação de identidades nacionais que, como observamos, não correspondeu, no caso brasileiro, ao mesmo princípio no período imperial e no republicano.

Mergulhados em seu tempo, é importante salientar que, embora obedecendo a demandas temporais específicas, a nítida continuidade na forma de exaltação de um passado comum a todos os grupos sociais que compuseram a vida social brasileira



tornou-se o eixo de continuidade dessa historiografia até os dias atuais¹⁵. E se hoje essa continuidade do discurso heroico não é tão admirável e a constatação de sua longa existência nos livros didáticos, pela diversidade de narrativas, é menos visível, por outro lado, é flagrante o ideário de uma Pedagogia da Nação subjacente aos elementos formativos de suas propostas pedagógicas.

Dito de outra forma, embora os livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham sofrido importantes modificações ao longo do final do século XX e início do atual, sua perspectiva é o clássico posicionamento de equacionar polêmicas, negociando posições conflituosas quanto ao entendimento do que se entende por História e seu ensino, enquanto o que verificamos, também na atualidade, é que não existem posicionamentos teóricos ou metodológicos neutros, e como área de pesquisa e produção de saberes está longe de apontar para consensos quanto ao *que* e *como* se deve ensinar História, embora não exista posição que negue sua importância na formação escolar desde a infância.

Considerando, portanto, esses aspectos da problemática – que aqui traçamos em largos passos – optamos por esboçar uma reflexão sobre ensinar História na atualidade que toma um conceito que é central nessa área de conhecimentos: o conceito de tempo, para relacionar história e ensino.

O esforço vai no sentido de problematizar a compreensão de que a história é a ciência do passado nacional, uma mestra da vida que nos ensina sobre nossas raízes identitárias, nossos deveres como cidadãos e uma genealogia do Brasil como Estado-nação nascida da harmônica união das três etnias que o compôs socioculturalmente. Tal problematização busca, enfim, ressignificá-la, produzindo uma significação de ensino de História como 'leitura do tempo'¹⁶.

Isso porque os paradigmas de nação e pátria que iluminaram o processo de constituição do Estado nacional brasileiro e que ficaram presentes nos livros didáticos de História alimentaram uma temporalidade fundamentada nas ideias de ordenação cronológica e progressiva, presentes nas memórias e tradições sociais e no entendimento da história escolar como mantenedora de uma identidade nacional, apresentada sem as marcas dos conflitos e contradições de um tempo nacional voltado para um projeto de brasilidade branca, europeia, cristã e civilizadora.

15 Ver: ABUD. Kátia. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998; ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, 2003.

16 Essa reflexão tem como ponto de partida o livro de Roger Chartier: *A História ou a leitura do tempo* (2009).

HISTÓRIA E LEITURA DO TEMPO: DAS POSSIBILIDADES DE SUPERAR A PEDAGOGIA DA NAÇÃO

O passado não conhece seu lugar, está sempre presente (Mario Quintana)¹⁷.

A produção de conhecimentos em história vem sofrendo modificações significativas desde os anos iniciais do século XX, quando a chamada ‘geração dos *Annales*’ buscou, no cenário francês, renovações metodológicas no ofício do historiador. Rompendo com as certezas que até então caracterizavam o método de análise histórico oriundo dos trabalhos pioneiros de Charles Victor Langlois e Charles Seginobos (*Introduction aux études historiques*, 1897), esse momento foi considerado pelos historiadores contemporâneos como um momento de reconstrução e ‘crise’ do modo de entender a função do historiador e da história por ele produzida.

A busca por novos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa histórica caracterizou o universo acadêmico não só francês do século XX, mas também de outros países da Europa, como a Inglaterra, a Itália, a Alemanha e os Estados Unidos, fazendo circular entre os historiadores brasileiros – desde a década de 1930 – possibilidades de renovação na escrita da história acadêmica. A produção institucional dos historiadores configurou-se, a partir de então, como um fazer em expansão em busca de diálogo interdisciplinar, visando a objetos, temáticas, sujeitos e abordagens que pudessem explicitar diferentes modos de ver e contar o passado.

De acordo com Jacques Revel (1989, p. 15), o fundamental desse movimento de mudanças é compreender que da ‘[...] própria prática dos historiadores do social, nasceram reflexões e exigências que determinam hoje em dia, um pouco por toda a parte, uma viragem crítica’. Isso porque, segundo Revel, os historiadores passaram a centralizar melhor suas ambições em objetos restritos e mais fáceis de serem intermediados, a partir de campos circunscritos, delimitados não mais por hábitos disciplinares ou técnicos, mediante conceitos preestabelecidos, mas sim pela própria prática do historiador.

Em decorrência dessas mudanças percebidas nos trabalhos de historiadores brasileiros, particularmente a partir da década de 1980, percebemos, no campo do ensino – em função da tendência de aproximá-lo de uma *História Cultural* –, um deslocamento metodológico para a diversidade de leituras e representações do passado pesquisado/ensinado, cujo eixo de análise tem sido o tempo vivido e representado individual e coletivamente.

17 In: ALVES, José H. Pinheiro. **A representação do tempo na poesia de Mario Quintana**. 2000. Tese. (Doutorado em Literatura Brasileira)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2000.

Pensar a História,
repensar seu ensino:
por que ensinar o
passado à *infância*
brasileira?



Por essa perspectiva, a proximidade entre o trabalho do historiador e do professor de História ficou mais visível. Reconheceu-se que, embora tenham no passado um de seus objetivos de estudos, é o trato com o tempo que marca a proximidade metodológica de ambas as práticas. Exatamente porque, como afirma Chartier (2009, p. 65) recordando Fernand Braudel, ‘a especificidade da história, dentro das ciências humanas e sociais, é sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico’. E mais:

[...] a leitura das diferentes temporalidades que fazem com que o presente seja o que é, herança e ruptura, invenção e inércia ao mesmo tempo, continua sendo a tarefa singular dos historiadores e sua responsabilidade principal para com seus contemporâneos (CHARTIER, 2009, p. 68).

Entendemos que esse é um primeiro aspecto que marca as ‘questões comuns’ – embora com enfoques distintos – entre a produção de conhecimentos feita pelo historiador e os saberes produzidos pelos professores de História. Ou seja, história e ensino de História se aproximam pelo trato com a temporalidade no estudo da relação passado-presente-futuro.

Por meio de prescrições curriculares, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), podemos perceber que o trabalho pedagógico com conteúdos do passado tornou-se, pelo desempenho dessas mudanças, mais complexo.

A indicação de uma história social, recortada pela perspectiva cultural, atravessa a proposta de um novo ensino de História que se deve fazer pelo relacionamento dos nexos sociais com os modos de organização político, percorrendo dos hábitos culturais às construções imaginárias; a indicação das diferentes maneiras de produzir, habitar, festejar, locomover-se, etc., em diferentes tempos e espaços, sublinhando mudanças e permanências, reconhecendo singularidades e diferenças de situações históricas específicas na vivência humana em sociedade.

Por intermédio dessas indicações metodológicas, tem-se sublinhado a importância de se perceber uma história do presente que pressupõe que não haja apenas história do passado. Ou seja, uma história que acabe com um corte nítido entre presente e passado. Aqui, reside uma dificuldade que um novo ensino de História impõe aos professores no momento atual, tendo em vista a tradição de uma historiografia didática que anteriormente já referimos.

A incursão feita sobre os manuais destinados ao ensino de História no Brasil para as séries iniciais, no século XIX e início do XX, oferece um testemunho sobre como a relação temporal é significativa na produção de saberes históricos escolares. A primeira constatação é a de que a compreensão de um tempo linear, no sentido de uma

continuidade sem rupturas, foi inaugurado, na experiência brasileira, com a instituição monárquica.

Na tarefa de 'inaugurar a nação', reforça-se a procura dos primeiros momentos dessa história, localizando a Pátria-mãe (Portugal), mas que, para crescer e tornar-se ela mesma uma grande nação, teve que se desvincular (presente) dos laços maternos e conduzir-se (futuro) em prol de uma nova Pátria, para a salvação e glória dos que haviam chegado à *Terra de Santa Cruz* em 1500¹⁸. A consolidação do Império é movida, na leitura do passado presentificado nos manuais escolares, por um desejo de 'eternidade', o gosto romântico pelo passado glorioso da 'Descoberta do Paraíso' e da institucionalização do Império Brasileiro.

O tempo linear continua, agora fortalecido, entre os manuais do período republicano. Entretanto, o presente não é absorvido pelo passado, pois este lhe dá sentido e significado. Ao tempo presente (republicano) caberia 'atualizar' o passado, 'resgatando' memórias perdidas e organizando a galeria dos heróis que conduziram o Brasil para a formação de uma nação livre e, sobretudo, republicana.

A releitura do passado, inclusive dos símbolos nacionais, não desvaloriza a cronologia nem seus compatriotas, apenas a complementa, uma vez que a ruptura se apresenta como um meio de reconduzir a nação para os caminhos do futuro (de progresso e modernidade). Passado, presente e futuro se relacionam na historiografia didática republicana para apresentar, entre as origens 'obscuras' do passado colonial e imperial, a ideia de progresso e modernidade, o futuro a ser atingido, já que agora se reconheciam os erros do passado.

Tal compreensão do tempo histórico atingiu o seu fim na medida em que perpetuou essa compreensão do tempo linear, cronológico e progressivo no ensino escolar no século que se seguiu. Essa concepção da relação passado-presente-futuro desempenhou um enorme papel na formação dos saberes históricos escolares, cuja marca mais visível é a percepção de que explicar o passado é descrever linearmente seus acontecimentos em uma periodização (entendida como linha do tempo) que toma o surgimento e o desenvolvimento da vida política nacional como os 'marcos fundadores' do progresso do país.

Romper com essa compreensão da temporalidade histórica está no centro das possibilidades de mudanças para ensinar História na atualidade. Um ensino que 'se recuse a demissão perante o conhecimento do presente, no preciso momento em que este muda de natureza e se enriquece com os elementos de que a ciência se mune para

18 *Terra de Vera Cruz*, depois *Terra de Santa Cruz*, assim se chamou o Brasil nos primeiros tempos após a chegada dos portugueses em Porto Seguro.



conhecer o passado' (LE GOFF, 1996, p. 224-225). Em poucas palavras: vivemos um momento em que se torna possível e útil superar a tradição historiográfica baseada em uma Pedagogia da Nação, oferecendo às crianças nas séries iniciais uma história movimento, uma história-problema, em que se possa pensar o presente pelo passado, mas também o passado pelo presente (BLOCH, 2001, p. 65-68).

Por meio dessa compreensão podemos reconhecer que a história é um campo de conhecimentos que permite muitas abordagens dos acontecimentos, não havendo, portanto, uma história a ser resgatada, mas possibilidades diversas de relacionar o passado com o presente, assim como o presente com o passado, com o fim de compreender a complexidade dos movimentos de continuidades e rupturas na vivência social dos homens em suas diferentes formas de caracterizá-los (grupos, classes, etnias, indivíduos, gêneros, etc.).

Tal perspectiva põe em evidência a importância de instrumentalizar as crianças, no processo de alfabetização e letramento, com capacidades para ler e interpretar indícios de marcas deixadas por grupos sociais de diferentes tempos e lugares, o que põe em foco as fontes utilizadas e a capacidade de suas leituras pelo professor e alunos. Esse conhecimento é importante para compreender que os textos históricos possuem organização temporal e contemplam relações (de rupturas e continuidades) entre os acontecimentos.

Compreendemos, por esses motivos, que a perspectiva de trabalhar com fontes no ensino desde as séries iniciais colocou em destaque o ensino de História local e do Cotidiano por possibilitar o acesso a documentos pelos professores e também pelos alunos. O trabalho com o tempo, por esse eixo de estudos, é pensado em atividades em que se façam relações entre as atividades locais e os acontecimentos históricos da cidade.

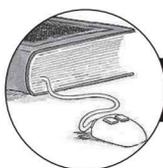
Ou seja, podemos pensar em atividades que reconheçam as formas pelas quais ocorreu a preservação do que ficou na memória social – desde a fundação dos núcleos urbanos até a memória materializada em monumentos, praças, nomes de ruas e edifícios públicos –, com o fim de reconhecer as marcas do passado na paisagem da cidade, suas procedências e seus espaços de memórias. Torna-se significativo, inclusive, trabalhar com essas memórias, relacionando-as com as representações que diferentes indivíduos e grupos sociais têm da história da cidade.

Ao trabalhar com a diversidade de enfoques, torna-se possível confrontar informações colhidas em registros diferentes sobre os mesmos acontecimentos que marcaram a experiência do tempo que cada aluno tem com o passado- presente vivido, e que, por meio do ensino, ele é instigado a percebê-lo como presente-passado estudado, uma vez que as mudanças e permanências, '[...] quando não reduzidas ao número,

não tem direção dada antecipadamente, e as sociedades se relacionam, diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro' (REIS, 1994, p. 22).

Enfim, no desdobramento dessa proposta para as séries iniciais, entendemos que é possível trabalhar com a diversidade de enfoques permitidos pela leitura das fontes que são levadas para a sala de aula e chegar às percepções da vida sociocultural pelas quais o passado recebe significados que ajudam a romper com o tempo linear, cronológico e evolutivo.

Destacamos que a percepção da temporalidade histórica é capaz de superar a perspectiva de uma Pedagogia da Nação.



Referências

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

DANTAS, Carolina Vianna. Cultura histórica, República e o lugar dos descendentes de africanos na nação. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 229-248.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a Literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)**. 2009. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.



FURET, François. **A oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [19--].

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a Pedagogia da nação na escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Um desafio para a Educação: ensinar Brasil aos brasileiros. In: TOLEDO, Maria A. Leopoldino T. (Org.). **Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas**. Maringá: Eduem, 2011.

GONZAGA DUQUE, Luiz. **Revoluções brasileiras**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio de Rodrigues & Companhia, 1898.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da História e ensino da História: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice A. B; MAGALHAES, Marcelo S.; GONTIJO, Rebeca. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.

KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

MALEVAL, Isadora Tavares. A História contada através dos livros: o Brasil em manuais escolares oitocentistas. In: ENCONTRO REGIONAL DA Anpuh, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpuh, 2010.

MARTIUS, Carlos Frederico Ph. de. Como se deve escrever a História do Brasil. Dissertação de 1843. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 219, p. 187, 1953.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, n. 6, p. 121-132, jan./dez. 2007.

REIS, José Carlos. **Tempo, História e evasão**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

REVEL, Jacques. História e Ciências Sociais: os paradigmas dos Annales. In: REVEL, Jacques. **A invenção da Sociedade**. Lisboa: Difel, 1989. p. 13-41.

ROCHA POMBO, [José Francisco da]. **Nossa Pátria**: narração dos factos da Historia do Brasil atravez da sua evolução com muitas gravuras explicativas. 33. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1925.

ROMERO, Silvio. **A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis**: livro para as classes primárias. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Comp., 1908.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. Entre livros de 'Doutrinha Cristã' e 'História': as contribuições do Cônego Pinheiro na Educação do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 2006.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino T. A História ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 13-22, 2004.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. **História geral do Brasil**. Madrid: Imprensa da V. Domingues, 1854.



Proposta de Atividade

- 1) Considerando a relação História e Ensino de História apresentada no texto, descreva porque o conceito de tempo histórico é central na tarefa de ensinar História no Ensino Fundamental.



