

**PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA EM
PERSPECTIVA:
OS CURRÍCULOS CAPIXABAS DE 1975 E DE 2009**

**CURRICULAR PROPOSALS OF HISTORY IN PERSPECTIVE:
THE CAPIXABA CURRICULA FROM 1975 AND 2009**

**PERSPECTIVA EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE
LA HISTORIA:
LOS CURRÍCULOS CAPIXABAS DE 1975 Y 2009**

Miriã Lúcia Luiz

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

Ailton Marco dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3007-1371>

Resumo: Analisa propostas curriculares de História elaboradas pela secretaria estadual de educação do Espírito Santo em 1975 e 2009. Com base no método regressivo (BLOCH, 2001), busca aspectos convergentes e divergentes expressos nessas expectativas curriculares oficializadas. Ao considerar o intervalo de mais de três décadas entre as publicações, o artigo analisa os documentos prescritivos a partir de seu conteúdo pedagógico e das narrativas historiográficas privilegiadas. Em meio à trajetória do Ensino de História no Brasil, os documentos prescritivos analisados são entendidos como parte de um movimento de unificação e de padronização dos conteúdos e métodos de ensino de História. Por meio da análise das fontes, identificou-se: a) “marcas” dos contextos de produção em seus elementos pedagógicos e historiográficos, apontando também, para sua atuação como mecanismo produtor de resultados, ao influenciar práticas e efeitos políticos; b) embora distintos em seu conteúdo pedagógico e historiográfico, em função dos contextos nos quais foram produzidos, há a explícita preocupação dos elaboradores em imprimir nos documentos suas perspectivas teórico-metodológicas e políticas, o que revela a formação pretendida para determinado projeto de país.

Palavras-chave: Propostas curriculares. Ensino de História. Espírito Santo. Ensino Médio.

Abstract: This paper analyzes curricular proposals of History elaborated by the state department of education of Espírito Santo in 1975 and 2009. Based on the regressive method (BLOCH, 2001), the study seeks convergent and divergent aspects expressed in these official curricular expectations. When considering the interval of more than three decades between publications, the paper analyzes prescriptive documents based on their pedagogical content and privileged historiographic narratives. Amid the trajectory of History Teaching in Brazil, the prescriptive documents analyzed are understood as part of a movement of unification and standardization of the contents and methods of teaching History. Through the analysis of the sources, we identified: a) “marks” of the production contexts in their pedagogical and historiographic elements, also pointing to their performance

as a result-producing mechanism, by influencing practices and political effects; b) although distinct in their pedagogical and historiographic content, depending on the contexts in which they were produced, there is the explicit concern of the developers to print in the documents their theoretical-methodological and political perspectives, which reveals the desired formation for a given country project.

Keywords: Curricular proposals. History teaching. Espírito Santo. High School.

Resumen: Este trabajo analiza las propuestas curriculares en el área de Historia elaboradas por el departamento de educación estatal de *Espírito Santo* durante 1975 y 2009. Con base en el método regresivo (BLOCH, 2001), se buscan aspectos convergentes y divergentes expuestos en las perspectivas de los currículos oficiales. Considerando que existe un intervalo de más de tres décadas entre las publicaciones; este artículo estudia documentos prescriptivos a partir de su contenido pedagógico y de narrativas historiográficas. Durante la trayectoria del Aprendizaje de la Historia en Brasil, los documentos prescriptivos analizados constituyen un movimiento de unificación y estandarización de contenidos y métodos de enseñanza de la Historia. Mediante el análisis de las fuentes se identificó que: a) las “marcas” de los contextos de producción en sus elementos pedagógicos e historiográficos, participan como un mecanismo que produce resultados al incidir en prácticas y efectos políticos; b) aunque son diferentes en su contenido pedagógico e historiográfico, debido a los contextos en los que fueron producidos. Asimismo, existe una preocupación explícita de los diseñadores en infundir en los documentos sus perspectivas teóricas, metodológicas y políticas, lo que demuestra la formación para un determinado proyecto de país.

Palabras-clave: Propuestas curriculares. Enseñanza de la Historia. *Espírito Santo*. Educación Secundaria.

1 INTRODUÇÃO

Há quase uma década, Laville iniciou uma eloquente reflexão a respeito da guerra das histórias escolares “clássicas” e com “novas configurações” vividas pelos países ocidentais, situando no pós-Segunda Guerra Mundial os frequentes e intensos debates públicos a respeito dos conhecimentos históricos a serem oferecidos à população, principalmente em contexto escolar. Esse autor acrescenta que nas últimas décadas essas discussões pareceram multiplicar-se, e a utilização do conceito de “guerras de história” tem sido frequente para ressaltar o afrontamento dos pontos de vista nesses debates (LAVILLE, 2011). Esse apontamento do autor canadense nos remete a uma constatação feita por Piro-la, ao investigar a atuação dos professores na constituição da disciplina história no Espírito Santo. Nos seus termos:

Ainda hoje, no Espírito Santo, talvez não tenhamos nitidamente dimensionado a extensão do campo de batalhas pela instituição das práticas e conteúdos em ensino de História ocorridas ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX. (PIROLA, 2013, p. 156)

Ousamos dizer que, assim como ocorreu em diferentes estados brasileiros, também em terras capixabas “essas batalhas” não se escassearam no início do século XX; pelo contrário, como informa Bittencourt (2000), os debates em torno do ensino de História ocorrem em diferentes espaços, mas se tornam mais acirrados nos momentos de elaboração e

implantação de novos currículos. Isso nos leva a pensar que “as arenas” nas quais esses enfrentamentos e tensões se acentuaram, no caso capixaba, se situam a partir do final da década de 1960, quando tem lugar a elaboração do primeiro documento curricular no estado, destinado ao Ensino Primário (1969). A partir daí, segue-se uma série de movimentos de produção e publicação de propostas curriculares, iniciando com a de 1973, destinada às séries 1ª a 4ª (atualmente 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). O Estado tem como última publicação o Currículo de 2020, contemplando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental¹.

Em meio aos processos que permearam a constituição da disciplina História, cujos primórdios, no Brasil, datam de 1838, com a criação do Plano de Estudos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, delineamos o objetivo desse artigo: analisar propostas curriculares de História elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo em 1975 e 2009. Importante destacar que, de acordo com a proposta de periodização de Schmidt (2012) para o Ensino de História, a publicação do primeiro documento situa-se no momento de crise da disciplina História (1971-1984); já o segundo tem lugar no período de reconstrução (1985 até a atualidade)², que tem na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, o marco desse movimento de retorno da História como disciplina autônoma nos currículos escolares.

Nossas análises assumem como referência o método regressivo (BLOCH, 2001), em busca de pontos convergentes e divergentes expressos nessas expectativas curriculares oficializadas. Ao considerar o intervalo de mais de três décadas entre as publicações, os documentos prescritivos serão analisados a partir de seu conteúdo pedagógico e das narrativas historiográficas privilegiadas.

Ao longo da trajetória do Ensino de História no Brasil, não são raros os momentos de intervenção direta do Estado nessa disciplina (BITTENCOURT, 2000, 2009; ABUD, 2008), sobretudo ao criar mecanismos de padronização dos conteúdos e métodos para todo o território nacional. Em âmbito local, situamos os documentos prescritivos aqui analisados como parte desse movimento intervencionista: a proposta de 1975 foi o primeiro documento curricular publicado para o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) no Espírito Santo (AUTOR 1, 2015), enquanto o documento de 2009 é o derradeiro produzido e publicado para este segmento.

Em termos metodológicos, a leitura das fontes se referencia nos pressupostos de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007a, 2007b), sobretudo, na ampliação da noção de fonte e nos modos de operar historiograficamente. Tendo em vista a tipologia de fonte com a qual

1 Temos conhecimento dos seguintes documentos publicados no Espírito Santo no recorte temporal deste artigo: 1975 (2º Grau/Ensino Médio), 2005 (1º ao 9º ano e Ensino Médio) e 2009 (Ensino Médio). Não relacionamos aqui as propostas destinadas à Educação Infantil.

2 De acordo com Schmidt, de 1838 a 1931 a disciplina é criada e se consolida nos currículos escolares no período de 1931 a 1971.

operamos neste exercício de pesquisa – propostas curriculares –, uma recomendação de Ginzburg nos parece salutar: “Para decifrar documentos devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto, uma sutil relação de forças. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituem o emaranhado do contexto investigado” (GINZBURG, 2007b, p. 287).

Somamos a isso o que nos lembra Marc Bloch a respeito do trabalho com os testemunhos históricos. Ele recomenda que o historiador os reúna, os leia, avalie sua autenticidade e veracidade e, em seguida, os coloque em movimento: “Pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). Cabe-nos entender, portanto, que cada fato histórico é produto de uma construção ativa do historiador para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema.

Com isso posto, o texto se organiza em dois movimentos: o primeiro subdivide-se nas análises dos documentos curriculares publicados pela secretaria de educação do Espírito Santo em 1975 e em 2009, e o segundo se constrói a partir de pontos divergentes e convergentes nas propostas curriculares, perspectivando outras e distintas interpretações possíveis para o Ensino de História.

2 AS PROPOSTAS CURRICULARES DE HISTÓRIA NO CONTEXTO CAPIXABA: OLHARES PARA DUAS PRODUÇÕES: 1975 E 2009

Concordamos com o teórico espanhol Fernandez-Cuesta: ao investigarmos expectativas oficializadas estamos nos dedicando aos “textos visíveis”, pois são portadores de um conjunto de ideias, valores e conhecimentos históricos, ou seja, evidenciam a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (URBAN; SCHMIDT, 2014). Porém, para além da dimensão visível do texto, interessa-nos igualmente o que se esconde entre suas dobras, ou seja, aquilo que está fora do texto (GINZBURG, 2007a). Assim, nesse processo investigativo, a disciplina História, denominada por Fernandez-Cuesta, de código disciplinar, precisa ser entendida “[...] a partir dos processos de formação da História como disciplina escolar e, estes processos necessitam ser compreendidos a partir de sua relação com os distintos regimes políticos” (URBAN; SCHMIDT, 2014, p. 5).

Com isso posto, qualquer análise que tome como referência “textos visíveis” do Ensino de História deve pautar-se em operações historiográficas que considerem os contextos de produção e as relações de força (GINZBURG, 2002) que atuam direta ou indiretamente no conteúdo dos documentos e nas relações conjunturais de seu tempo.

Assim, tomamos as propostas curriculares como fontes que são interrogadas a partir de nossos interesses de estudo: analisar documentos prescritivos publicados no Espírito

Santo em 1975 e 2009. Especificamente, focalizaremos o contexto de produção, o conteúdo pedagógico e as narrativas historiográficas de cada uma das propostas curriculares. É disso que esse texto trata e a isso nos dedicamos nas páginas seguintes.

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DO 2º GRAU: UMA PRODUÇÃO DA DÉCADA DE 1970 NO ESPÍRITO SANTO³

A área de Ciências Humanas foi objeto de mudanças implantadas progressivamente durante o regime civil-militar no Brasil (1964-1985), por isso, consideramos necessária uma análise dos documentos prescritivos produzidos para a disciplina História, já que os contornos assumidos por essa disciplina no Espírito Santo estão por ser sistematicamente investigados. Por essa razão, julgamos importante a reflexão aqui proposta, de forma que, a partir de singularidades locais, possamos dialogar com a historiografia até aqui produzida. Buscamos, nesse sentido, tatear a semi-invisibilidade da História do Espírito Santo pela via do “mergulho nas fontes”, em busca de novas interpretações da realidade (SIMÕES; FRANCO, 2004), pois, segundo Certeau (2008), a prática historiográfica produz o indizível, permite compreender os apagamentos da História.

Nesse contexto, a partir da Lei nº 5.692/71⁴, as reformas, as reorganizações, a nova estrutura do ensino superior e do ensino de 1º e 2º graus constituíram-se em discurso *sobre* a educação. Buscava-se silenciar o discurso *da* educação. Também na sala de aula e na escola tentava-se silenciar o discurso *da* educação. Em meio às imposições feitas pelo regime autoritário e, sobretudo, à educação, situamos a disciplina História como uma área de ensino modificada em sua configuração, pois, juntamente com a Geografia, passa a integrar os Estudos Sociais no 1º grau e teve sua carga horária reduzida (SOARES, 1991). Faz-se necessário, portanto, compreender os processos de transição pelos quais passou a disciplina em face da implementação da Lei nº 5.692/71 e das diretrizes produzidas a partir dessa legislação, no Espírito Santo. Apontamos, como importante ponto de reflexão a inserção da disciplina Estudos Sociais no 1º grau, como desdobramento da legislação derivada do Conselho Federal de Educação, desde 1966. Segue, assim, uma progressiva fusão das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia em Estudos Sociais.

Diante disso, Fonseca (2003) ressalta o aumento do controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor, decorrente dessa legislação. Isso pode ser ilustrado pelo es-

3 Esse tópico parte do aprofundamento de reflexões apontadas em tese de Doutorado intitulada “Dentro e fora da ordem: Diretrizes Curriculares para o Ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985)” (2015).

4 A Lei nº 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus incumbiu-se de reformar o ensino primário e secundário, inspirado na teoria do capital humano. Contudo, recorreu a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. A ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, representou uma mudança expressiva, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. O ensino de 2º grau foi orientado na lei para a formação de mão de obra, pela obrigatoriedade da profissionalização (AUTOR 1, 2015).

tabelecimento da nova organização curricular, em que o professor e o aluno são os últimos elos da cadeia hierárquica. O ensino de História

[...] passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala. (FONSECA, 2008, p. 55)

Tais mudanças explicam-se pela ordem política, fundamentalmente, os propósitos do poder que agiam no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário (FONSECA, 2003). Bittencourt assinala a intervenção exercida pelo Estado, ao alterar componentes curriculares:

A transformação de História e Geografia em Estudos Sociais, a introdução de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira não são simples reformas curriculares, mas indicam uma preocupação do Estado quanto ao saber histórico institucional a ser veiculado. (BITTENCOURT, 1990, p. 17)

Com efeito, a partir da década de 1960 e, sobretudo, nos anos posteriores, durante a Ditadura Militar, percebemos uma tendência em oferecer aos professores e às escolas, como um todo, “guias”, normatizações e orientações/diretrizes para o trabalho pedagógico: “[...] os ‘guias’ [estão] mais associados ao regime militar, referenciado como elemento de uma prática e um discurso autoritários” (MARTINS, 2007, p. 34). Processos de produção de documentos prescritivos para o ensino de História constituem, portanto, modos de intervenção exercida pelo Estado autoritário. É nesse contexto que se insere a proposta curricular para o 2º grau, elaborada para orientar os professores capixabas quanto aos objetivos desse segmento, expressos na Lei nº 5.692/71.

Essa proposta foi publicada em 1975, durante o Governo de Élcio Álvares. Alberto Stange Júnior era o secretário de Educação e Cultura; Leandro Nader, presidente do Conselho Estadual de Educação; Icléia Maria Pereira Netto, chefe do Departamento Técnico Educacional; Evany Valadares Borges, chefe da Divisão de Currículo e Supervisão; e Déa Martins Galvêas Loureiro, a coordenadora da Equipe de Currículo de 2º Grau⁵.

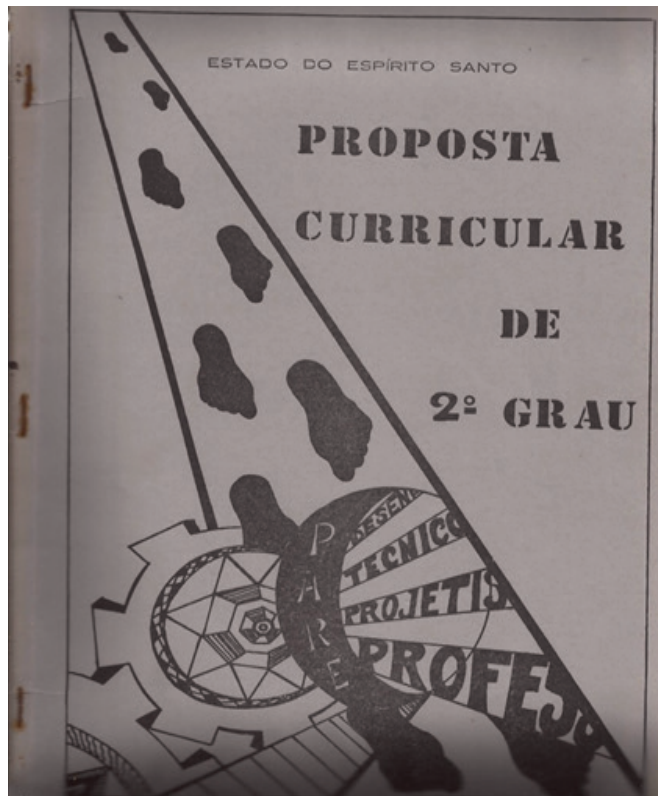
É importante considerar também o contexto econômico capixaba nos anos 1960 e 1970, período de elaboração e publicação de pelo menos quatro documentos curriculares estaduais. Para Henrique Pinto (2013), tendo em vista o desenvolvimento industrial pelo

5 A Equipe de Currículo de 2º grau, responsável pela elaboração do documento, era formada por cinco professores e uma coordenadora (Therezinha Cândida Mares Guia Barbosa). Para assessoria das áreas, participaram cinco professoras: duas para a área de Geografia (Aurélia Hermínia Castiglioni e Celi da Rocha Neves), uma para História e Organização Social e Política Brasileira (Aldina Maria Regina Lisboa Lyrio) e um para Moral e Cívica (Getúlio Carlesso). Contou-se, ainda, com a assistência técnica do MEC-DEM.

qual passava o Espírito Santo⁶, ocorre o processo de deslocamento do currículo da escola secundária, tida como enciclopédica e humanista, para um currículo interessado na formação para o trabalho (qualificação profissional) ou preparação para o trabalho (orientação profissional), a partir da proposição de uma integração entre formação geral e formação profissional. Identificamos pistas desse deslocamento no documento aqui focalizado.

A princípio, a própria capa do documento (Imagem 1) indicia a ênfase pretendida à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Há um caminho que se inicia no canto superior esquerdo e perpassa toda a imagem, em sentido diagonal. Há, ainda, a representação de pegadas humanas que, aparentemente, representam a trajetória escolar de 1º e 2º graus. O destino, pela ilustração, seriam as possibilidades de habilitações. Antes de partes de nomes de cursos, tem-se a expressão “Pare”. Vemos também desenhos que remetem a peças, indicando engrenagens que compõem a parte da imagem onde estão descritos indicativos de nomes dos cursos e/ou habilitações. Pela leitura dos fragmentos, parecem ser: desenhista, técnico, projetista e professor.

Imagem 1 – Capa da Proposta Curricular de 2º grau – Estudos Sociais (1975)



Fonte: Espírito Santo (1975).

6 No Estado do Espírito Santo, a instalação dos complexos industriais ganhou potência nos governos de Christiano Dias Lopes e Arthur Gerhart que, com financiamento do Governo Federal, concluíram ou iniciaram grandes projetos industriais, colocando o Espírito Santo na vanguarda do desenvolvimentismo. A década de 1970 no Estado foi marcada pela criação: do Distrito Industrial em Carapina com o nome de Centro Industrial de Vitória (Civit). Em 1972 foram fundadas a Aracruz Celulose e a Samarco Mineradora; em 1974 tem início o funcionamento da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), com usinas de pelotização (COSTA, 2014, p. 77).

A continuidade do caminho indica o princípio da integração, estabelecida pela Lei nº 5.692/71. No sentido vertical, a ideia do percurso representa a junção do primário com o ginásio e, horizontalmente, a substituição da estrutura dualista por um sistema único de escola voltada para a educação básica geral e a preparação para o trabalho. Desse modo, a imagem procura traduzir os princípios de integração do sistema de ensino: a continuidade e a terminalidade. A continuidade seria representada, nessa estrutura, por orientações curriculares que partem de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no 2º grau. A passagem gradativa do geral para o particular garantiria a continuidade serial gradativa. Já a terminalidade previa que, uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando estaria em condições de ingressar no mercado do trabalho. No 2º grau, em tese, a terminalidade referia-se à habilitação profissional de grau médio para o exercício de uma profissão, sem prejuízo da possibilidade da continuação dos estudos em nível superior.

Os mecanismos de continuidade e terminalidade, representados na capa e também sublinhada no conteúdo do documento, são entendidos por Mendes (1998) como indícios de contradição da reforma de 1º e 2º graus. Para o autor, a intenção da reforma seria o ensino único, como se lê no art. 1º da Lei nº 5.692/71:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1971)

A própria legislação estabelece as categorias básicas da educação fundamental: *educação geral e formação especial*, acompanhadas pelos mecanismos de *continuidade e terminalidade*. Contudo, a educação geral se afunila na proporção inversa da formação especial, verificando-se a especialização estanque, com atividades estreitas, repetitivas, mecânicas e, na maioria das vezes, desvinculadas dos empregos, persistindo a dicotomia entre as categorias: educação geral e formação especial (MENDES, 1998).

Autores como Romanelli (1986) e Germano (2011) discutem a qualificação e a profissionalização propostas no texto da lei – que também se materializa na proposta capixaba –, questionando a preparação para o trabalho, feita de forma aligeirada e com baixo investimento, inerente ao princípio de terminalidade do 2º, além do seu caráter excludente no que se refere ao Ensino Superior:

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupações aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (ROMANELLI, 1986, p. 235)

No que tange à terminalidade instituída pela lei, Frankfurt (2009, p.1) destaca que, para os críticos dessa legislação, a defesa do princípio da terminalidade já no final do 2º grau “[...] significava o fim das possibilidades de mudança, exacerbando as condições de exploração do trabalhador, porque a este só restaria submeter-se à exploração capitalista cada vez mais cedo, sem poder pensar em condições diferentes de vida”.

Segundo Germano (2011), a profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública por falta de recursos, tendo sido descartada pela rede privada devido ao seu elevado custo. Ao analisar a implantação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen) no Espírito Santo, Pinheiro (1993) observa que, enquanto qualidade de vertente mais estruturada da implantação do modelo de escola única proposta pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, esse projeto ruiu junto com todo o edifício dessa reforma, com o agravante de que o governo do Espírito Santo não assumiu as obrigações que contraiu ao assinar o convênio que trouxe as escolas para o Estado.

Contudo, no que tange à legislação e, em particular, ao documento prescritivo de 1975, nota-se a prioridade pela oferta de habilitações profissionais em nível de 2º grau e pela defesa do princípio da formação para o trabalho. Concordamos com França (2013) sobre a constatação de que a equipe elaboradora se pautou no argumento de que o país e o Espírito Santo necessitavam de mão-de-obra especializada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente, tendo em vista a instalação dos grandes complexos industriais.

A proposta curricular para o 2º grau (1975) conta com 126 páginas e a organização dos objetivos e das sugestões metodológicas segue perspectivas disciplinares: Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica, porém, a área é apresentada sob a denominação de Estudos Sociais (volume II-B)⁷. França (2013) evidencia a explicitação dos autores a respeito dos elementos que compõem o documento:

Os professores autores e elaboradores, no decorrer do processo de composição do documento curricular, preocuparam-se em estabelecer como protocolo de escrita a seguinte sequência: os objetivos, como aquilo que o aluno deveria ser capaz de fazer; os conteúdos, como os conhecimentos históricos que deveriam ser transformados em saberes escolares; e, as sugestões metodológicas de ensino ou orientações apresentadas pelo professor e que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos para que houvesse aprendizagem significativa. (FRANÇA, 2013, p. 258)

A leitura do documento não deixa dúvidas quanto à sua vinculação à Lei nº 5.692/71, pois essa menção é explicitada em várias passagens, inclusive na introdução, como lemos a seguir:

⁷ Esse documento curricular conta com outros dois volumes: Área de Comunicação e Expressão e de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

[...] a oferta de habilitações profissionais a nível de 2º grau se reveste de uma importância maior na atualidade brasileira, quando o país em fase de desenvolvimento necessita de mão de obra especializada para atender à demanda do mercado de trabalho emergente, principalmente no Espírito Santo, com a instalação dos grandes complexos industriais. Devemos considerar também, que a parte de formação especial é prevista na lei (5.692/71) como indispensável à formação integral do adolescente, e tem acrescido motivação nova para certas matérias antes puramente teóricas e abstratas, e que funcionam agora, com dosagem diferente e distinto endereço, como disciplinas 'instrumentais' de 'carreiras definidas' [...]. (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 32)

A dimensão do trabalho pedagógico centrado no tecnicismo⁸ está também expressa na introdução: “[...] necessária se faz uma orientação flexível [que] leve ao professor sugestões para o desencadeamento do processo ensino-aprendizagem na escola” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 15). Isso nos leva a interrogar sobre os modos como se pretende orientar ou mesmo direcionar os professores em relação ao conteúdo pedagógico da proposta.

Para tanto, é importante destacar a noção de *Educação Geral* na qual o documento se sustenta. O conteúdo preza pela

[...] precisão e a objetividade; a valorização dos sentimentos de solidariedade e de trabalho construtivo; o resultado da soma da experiência humana no campo dinâmico do saber, do aperfeiçoamento, do progresso; a constatação da vitória da razão sobre a força e do direito sobre a injustiça. (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59)

Expressões como “precisão”, “objetividade” e “trabalho construtivo” parecem indicar a vinculação direta do documento aos princípios tecnicistas, cujos objetivos visavam desenvolver nos estudantes capacidades necessárias ao exercício profissional.

A defesa por “[...] uma aprendizagem viva, atuante e dinâmica, fazendo da História uma experiência válida e real – não um estudo de datas, nomes e fatos, mas sim uma mensagem de confiança no futuro de um mundo melhor, mais humano, mais justo” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 59) nos levaria a avaliar o conteúdo pedagógico da proposta em uma perspectiva problematizadora, capaz de situar o estudante como protagonista de seus processos de aprendizagens, favorecendo uma formação crítica. Contudo, isso não parece coincidir com os exercícios sugeridos, que tendem a privilegiar tarefas como localização, identificação, interpretação de texto e análises desprovidas de elementos contextualizados e problematizadores.

Espera-se que o aluno desenvolva um raciocínio histórico a partir de sua realidade e das suas condições cognitivas e sociais. Para tanto, os objetivos gerais apresentam-se estreitamente vinculados à formação da personalidade do aluno, com destaque para o es-

8 O tecnicismo parte da compreensão de que as pessoas são por natureza educáveis (bens com potencialidades produtivas a partir do nível de aprimoramento); a educação tem como função precípua desenvolver as habilidades e conhecimentos objetivando o aumento da produtividade; um maior índice de estudos corresponde a um maior número de ganhos de habilidades cognitivas; e finalmente, quanto maior for o grau de produtividade, maior será a cota de renda que a pessoa perceberá (ARAPIRACA, 1979, p. 33-34).

pírito vivo, empreendedor e dinâmico (FRANÇA, 2013). Não se perde de vista, ainda, os ideais de justiça, paz e de unidade nacional, bem como, ao comportamento e atitudes adequadas à vida em grupo, destacando-se a cooperação, a valorização do espírito cívico e social, da ordem, da justiça e do trabalho, e à “[...] compreensão do homem e do mundo em vive e onde vai atuar” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60). O que isso nos diz? Como pensar o conteúdo pedagógico do documento a partir desses elementos?

Ao enfatizar os aspectos “cívicos” e “sociais”, bem como o comportamento necessário para a adaptação ao contexto social de vida e de trabalho, o documento nos remete ao âmbito e conceito assumidos pelos Estudos Sociais no período. Conforme definição de Bethlem [196-]⁹, trata-se de um campo de estudos, uma união de assuntos, o que remete, de uma forma ou de outra, às relações entre os seres humanos. Sob essa denominação, segundo a autora, estariam a História, a Geografia, o Civismo e todas as atividades escolares de caráter social.

De acordo com Bethlem [196-], o Civismo encontra-se incluído por tratar de direitos e deveres do cidadão, relações do indivíduo com seus dirigentes, dentre outros; a História, porque narra, comenta e procura explicar os fracassos e sucessos do homem através dos tempos, portanto, dos principais acontecimentos que constituem a vida política, econômica, intelectual e moral de um povo; e a Geografia, por tratar das relações entre o homem e o meio, propicia ao educando um conhecimento sobre o real valor dos povos, seus reajustamentos e vitórias, levando-o a atitudes de tolerância e cooperação nacional e internacional. Tais elementos nos permitem inferir, portanto, que, embora os objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas se organizem por disciplinas, os Estudos Sociais, além de serem anunciados como uma concepção de área (FRANÇA, 2013), também se evidenciam, em alguma medida, no conteúdo do documento.

Estudos do meio, excursões e visitas técnicas, apontados como sugestões metodológicas de ensino na proposta, parecem vincular-se ao método ativo, próprio dos Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2009), porém, não podemos negligenciar que os interesses dos estudantes não parecem ser o foco de tais atividades, como é comum nesse método. Isso porque a leitura cruzada dos objetivos específicos, conteúdos e sugestões de atividades, do texto introdutório e dos objetivos gerais evidenciam a preocupação com a proposição de “técnicas de ensino”. Desse modo, é comum em currículos desse período, a proposição de “[...] ‘técnicas’ para o trabalho em grupo, técnicas de leitura de textos, técnicas para realizar excursões, técnicas de estudo dirigido, etc. Não havia, portanto, necessidade de repensar o conteúdo, mas apenas de aperfeiçoar ‘técnicas de ensino’” (BITTENCOURT, 2009, p. 90-91).

9 Embora Bethlem ([196-]) se refira aos Estudos Sociais no âmbito da Escola Primária, o conteúdo da Proposta Curricular para o 2º grau apresenta elementos que nos permitem vinculá-lo às reflexões da autora e sua compreensão dos Estudos Sociais.

A equipe elaboradora da proposta anuncia uma dimensão problematizadora e contextualizada dos exercícios, indicando o estudo por meio de mapas, debates, interpretações de textos, livros e pesquisas, de modo a viabilizar a vivência histórica com o texto, contudo, na construção da maioria dos exercícios, as ações exigidas dos estudantes se revestem de feições predominantemente descritivas: localização, identificação, interpretação de texto e análises, desprovidas de elementos que permitam que o aluno avance em tais propostas. Portanto, encontramos nexos também com elementos de uma perspectiva tradicional de ensino, baseada no método *mnemônico*, que tem a memorização como tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos estudantes para o sucesso escolar (BITTENCOURT, 2009). Embora esse método tenha se presentificado de forma mais efetiva em práticas culturais do século XIX e início do século XX, há indícios de permanência desses elementos no documento.

Os objetivos explicitados no documento apontam indícios eloquentes no que tange às narrativas historiográficas privilegiadas. Ao dividirem-se em três grupos, buscam: a) a formação da personalidade do educando, como espírito vivo, empreendedor e dinâmico; b) focalizar o comportamento e as atitudes adequadas à vida em grupo, privilegiando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a uma vivência sadia, à manutenção da paz, da ordem social e preservação da unidade nacional; e c) a compreensão do homem e do mundo em que vive e onde vai atuar. Neste terceiro grupo, especifica-se o seguinte objetivo: concluir “[...] que a glória dos vultos mundiais e nacionais é baseada nos valores permanentes que eles praticam em grau elevado” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60).

A leitura do conjunto de objetivos aponta novamente para a tônica dos Estudos Sociais, ao enfatizar conhecimentos e comportamentos necessários à adaptação do sujeito ao seu meio social, pois ao serem constituídos de “diferentes matérias”, formando as “ciências morais”, elas se integrariam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, privilegiando a ação individual e o “espírito” competitivo como garantia de sucesso. Isso exige a capacidade de crítica segundo os moldes liberais, ou seja, criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor adaptar-se a ele (BITTENCOURT, 2009).

Ao destacar a “glória dos vultos nacionais e mundiais”, o documento nos permite identificar elementos de uma herança historiográfica tradicional que acompanha a disciplina História ao longo de seu processo de constituição no Brasil. Trata-se de uma concepção em que os homens e as mulheres não aparecem como construtores da História, pois ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos (FONSECA, 2006). Como exemplo dessa perspectiva, citamos os objetivos específicos dos conteúdos e sugestões referentes ao *Mundo Atual*, em que se aborda a História do Brasil (iniciando na década de 1960): “Caracterizar o Brasil na década dos anos 60, sob o ponto de vista político” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 60). A partir disso, orienta-se que o

aluno deveria: destacar e analisar o *Movimento de Março de 1964* como aquele que mudou a feição política do País; discutir a influência negativa do Governo de João Goulart; colher informações sobre os Governos do Marechal Castelo Branco e do Marechal Costa e Silva.

Percebemos, com isso, que se pretendia impor um ensino diretivo, não-crítico, em que os saberes históricos apareciam como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional. Nessa abordagem, “sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História” (FONSECA, 2006, p. 58). Observamos essa tendência também no conteúdo: *o Brasil nos Anos 70*, ao se propor como objetivo “Determinar os aspectos políticos, sociais, educacionais e econômicos do Brasil no início dos Anos 70” (ESPÍRITO SANTO, 1975, p. 87). Recomenda-se que o aluno: levante questões sobre o *regime democrático*; descreva as transformações básicas no processo social do Brasil; analise as desigualdades sociais que essas transformações introduzem; analise a educação como elemento essencial do próprio processo de crescimento econômico; discuta em plenário sobre a industrialização como base para o desenvolvimento econômico; informe-se sobre o Governo do General Emílio Garrastazu Médici e o do Presidente Ernesto Geisel; elabore Jornal Mural com notícias do Brasil de hoje; informe-se sobre os laços de amizade do Brasil com a China.

Para além das ações requeridas dos estudantes em cada objetivo (“descrever”, “analisar”, “discutir”, e “informar-se”), sem indicação de quaisquer outras leituras ou referências que sustentem tais procedimentos, interessa-nos pensar os modos como a problemática nacional é abordada. Parece-nos óbvio que não se pretende nortear os conteúdos da proposta pela História Nacional, pois sua organização obedece à periodização mais usual da História Geral (Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e da História do Brasil (Colônia, Império e República). Assim, os conteúdos relativos ao Brasil dos anos 1960 e 1970 situam-se no final do programa da 3ª série.

Chama-nos a atenção, ainda, a forma como o regime democrático é focalizado, pois, em pleno governo ditatorial, havia tentativas diversas de se defender o golpe de 1964 como um ato revolucionário, como lemos no objetivo já mencionado: “destacar e analisar o *Movimento de Março de 1964* como aquele que mudou a feição política do País; discutir a influência negativa do Governo de João Goulart [...]”. Nessa ótica, esse movimento teria sido motivado, prioritariamente, pela defesa da democracia, de modo a livrar o país de um regime comunista, o que parece ter um nexo direto com o objetivo expresso na proposta: “informe-se sobre os laços de amizade do Brasil com a China”. Isso nos permite entender que essa proposta assume uma dimensão bifronte: é resultado de um projeto político anterior e também pode atuar como um mecanismo produtor de resultados, ao influenciar práticas e efeitos políticos.

Desse modo, ao tratar do *Brasil das décadas de 1960 e 1970*, o foco, além dos eventos e personagens políticos, estava no aspecto econômico do período, enfatizando o desenvolvimentismo e o progresso a partir da industrialização. Por meio do estudo da

História, pautava-se a justificativa e o enaltecimento do projeto que sustentava o regime ditatorial militar no período estudado.

A fonte em questão, ao ser interrogada (BLOCH, 2001), revelou-nos faces distintas e nos permitem problematizar a historiografia do Ensino de História, pois ao revelar tendências plurais a respeito “do que” e de “como” ensinar História, nos desaconselha a homogeneizar essa disciplina e seus processos de constituição. Assim, pela análise dos objetivos e conteúdos propostos, identificamos indícios e pistas (GINZBURG, 2007b) do método tradicional, ativo e, não obstante, tecnicista. Os conteúdos seguem a divisão tradicional da História, portanto, com feição eurocêntrica. Preza pela sucessão linear de fatos político-institucionais e econômicos, em meio à compreensão de que a ordem social, livre de conflitos, conduziria ao progresso.

2.2 O CURRÍCULO BÁSICO DA ESCOLA ESTADUAL: UMA VERSÃO CAPIXABA PARA O REPERTÓRIO CURRICULAR NO SÉCULO XXI¹⁰

Em meio aos processos de reconstrução da disciplina História, iniciados a partir do final dos anos 1980, com o retorno à democracia, as lutas para que a História voltasse a ser uma disciplina independente nos currículos escolares ganhou força, de modo que os sistemas de ensino da Federação ganharam autonomia para elaborar suas próprias propostas curriculares. Além disso, ao longo desse movimento, a publicação dos PCNs, ocorrida nas décadas de 1990 e 2000, assume crucial importância na garantia da autonomia da disciplina nos currículos (SCHMIDT, 2012).

Com efeito, a garantia dessa disciplina nos currículos ocorre em meio a um cenário fortemente marcado pela lógica neoliberal¹¹, o que acaba ecoando na elaboração dos documentos curriculares. A proposta nacional destinada ao Ensino Médio, por exemplo, buscou garantir o propósito de formação ampla, sem ignorar o propedêutico, mas priorizando a formação para o mundo do trabalho. Propôs, assim, articular os diferentes componentes curriculares em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, enfatizando a o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos (BRASIL, 2000). Ao analisar especificamente o componente curricular História nos PCNs do Ensino Médio, Santos (2009) elenca como principais influências para a História Ensinada, os seguintes pontos:

10 Neste tópico aprofundamos reflexões iniciadas em Pesquisa de Mestrado intitulada *O ensino de História em escolas do Ensino Médio Regular Noturno na Rede Estadual no Município de Serra-ES: uma análise de práticas docentes na apropriação do currículo formal*, que investigou os modos como os docentes de História de escolas do Ensino Médio Regular Noturno se apropriaram do O Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) de 2009.

11 Em síntese, a utopia neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Critica, em contrapartida, a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes. Assim se articulam as teses e se prepara o salto à ideia de que os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade (IBARRA, 2011, p. 239-240).

1. ênfase na formação do aluno e o preparo para o exercício da cidadania.
2. aprofundamento dos conceitos trabalhados no ensino fundamental com vistas a levar o aluno a ensaiar a prática da leitura e da pesquisa histórica;
3. preocupação com uma história mais temática, centrada nos aspectos sociais e culturais. (SANTOS, 2009, p. 28)

Para este pesquisador, estes parâmetros procuraram estabelecer um certo padrão nas práticas relativas ao ensino de História, focando principalmente na interdisciplinaridade com outros campos do saber, pensando a escola como um local de produção de conhecimento. Os elaboradores procuraram também romper com o ensino de História linear e evolutivo dos fatos históricos, buscando o diálogo com outras propostas, como a História do tempo presente e a História Nacional, mais relacionadas a uma abordagem regional, analisando “[...] aspectos intrinsecamente relacionados ao processo histórico, tais como memória, identidade, religiosidade e patrimônio cultural” (SANTOS, 2009, p. 34). É importante destacar a recomendação de Bittencourt (2009) com relação a qualquer análise dos PCNs ou de documentos produzidos a partir desse momento. Embora se reconheça que essas produções receberam forte influência do debate acadêmico em relação às diferentes abordagens historiográficas, não podemos negligenciar o fato de que elas ocorreram em um contexto de consolidação do capitalismo enquanto modelo econômico hegemônico no mundo. Neste cenário, a educação assumiu o papel de instruir a sociedade para viver de acordo com a lógica do mercado, o que implica na exigência de dominar uma maior variedade de conhecimentos, para que os sujeitos se adaptem rapidamente às necessidades do mercado de trabalho, às constante e rápidas transformações advindas das inovações tecnológicas e a assimilam o espírito da livre iniciativa e da meritocracia.

Há indícios eloquentes dessa tendência neoliberal e das inovações historiográficas no Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE) de 2009, o que se evidencia por uma análise específica de seu conteúdo. A priori, podemos ler em seu Guia de implementação que essa proposta foi produzida pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU) com a assessoria de pesquisadores da área da educação e profissionais do magistério e é apresentada pela equipe elaboradora como um “[...] instrumento organizador da ação educativa, [que] vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 7).

Materialmente, essa proposta possui 886 páginas¹², organizadas em 7 volumes – 1 Volume: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3 Volumes: Anos Finais do Ensino Fundamental e suas respectivas áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas); 3 Volumes: Ensino Médio e suas respectivas áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Em sua apresentação, o documento destaca o seu alinhamento com os PCNs (BRASIL, 1998,

12 Analisamos a versão eletrônica. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

2000) e com as Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002). A equipe elaboradora do documento de 2009 busca explicitar o seu processo de produção, destacando a participação de docentes e de técnico. Enfatiza também a concepção de educação em que se baseia, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades e prezando pela articulação com os temas transversais, de modo a situar o estudante como sujeito do processo educativo.

Há, ainda, a preocupação em indicar que o currículo está em consonância com os princípios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao defender os quatro parâmetros básicos para uma formação escolar de qualidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. Para Duarte (2000) estes princípios reforçam a ideologia neoliberal por retirarem da escola a sua função de transmissora do saber social historicamente construído, gerando inclusive, um enfraquecimento do processo educacional formal. Isso em decorrência da centralidade do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, bem como na ideia de transferir o protagonismo do processo de ensino aprendizagem para os educandos.

Ao centralizar o processo de ensino no desenvolvimento de competências de habilidades, esse documento se alinha aos currículos oficiais produzidos no Brasil, a partir da década de 1990, pois essas categorias já estavam propostas nos PCNs em todos os componentes curriculares, conforme nos informa Bittencourt (2009), assumindo o fio condutor do processo de ensino aprendizagem. Conforme análise de Santos (2009) dos PCNs para o Ensino Médio (2000), as competências e habilidades seriam primordiais para a) a consolidação da autonomia dos discentes e de sua capacidade de aprender; b) para dar-lhes embasamento no exercício de sua cidadania; c) para sua inserção no mundo do trabalho; d) para dar-lhes suporte para ressignificar os conhecimentos com os quais interage na sala de aula em seu cotidiano; e d) para o desenvolvimento de seu protagonismo social. Um detalhamento do aspecto conceitual e procedimental necessário para o desenvolvimento dessas categorias, contudo, não compõe esse documento (SANTOS, 2009).

Embora o Currículo de 2009 não faça referência explícita a estes problemas advindos dos documentos federais, observamos a preocupação de explicitar a dimensão que essas categorias assumem no documento. Assim, as competências referem-se à

[...] capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28)

O documento também se referem a habilidades como um desdobramento aplicado das primeiras, ou seja, “[...] uma forma de o aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu.” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28). Nesta lógica, não há hierarquia entre

estes conceitos, mas correlação e interdependência direta entre eles. Para os elaboradores dessa proposta, torna-se importante o entendimento destas categorias, já que são direcionadoras daquilo que se espera atingir no processo de ensino aprendizagem, qual seja: um aluno autônomo, protagonista de sua jornada estudantil e de sua vida, um transformador de sua realidade.

Aos rastreamos pistas dos contornos que o documento propõe para os percursos de aprendizagens dos estudantes, identificamos a aposta no respeito à diversidade e à valorização da vida, o que nos indicia uma mescla de conceitos referentes às teorias de aprendizagens e correntes pedagógicas, com uma maior evidência aos conceitos piagetianos e freirianos.

Os princípios piagetianos¹³ são observados quando a equipe elaboradora ressalta a necessidade de se pensar o processo de escolarização e formação humana sempre considerando as diferentes fases cognitivas do ser humano. Para isto, eles trazem uma breve discussão do conceito de infância, adolescência, juventude e vida adulta, apontando particularidades a serem observadas no processo de escolarização de cada uma destas fases.

O diálogo com os conceitos freirianos¹⁴ se materializa no documento ao definir seus princípios norteadores: a) *valorização e afirmação da vida*, ao defender que o processo de escolarização formal deve estimular os sujeitos a desenvolverem a auto consciência de si, sempre primando pelo respeito e colaboração para com o outro e ao meio natural-social em que está inserido, numa promoção contínua da paz social e ambiental; b) *o reconhecimento da diversidade na formação humana*, a partir da necessária compreensão de que o processo de formação humana ocorre dentro de um contexto, permeado por fatores sociais, políticos, históricos e culturais, não sendo possível, desta forma, estabelecer qualquer tipo de determinismo biológico nesta formação; c) *a educação como bem público*, ao confirmá-la como um direito que deve atender aos interesses da coletividade e do bem comum, sendo a unidade escolar pública ou privada, o espaço para a garantia deste direito; e d) *a aprendizagem como direito do educando*, ao assumir o aluno como centro do processo de educação

13 A Epistemologia Genética proposta por Piaget é essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder não só como os homens, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso. O modelo teórico explica o desenvolvimento da inteligência, tendo como conteúdo básico a ação do sujeito que interage com os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive. O conhecimento não pode ser simplesmente imposto pelo meio ao sujeito, como um reflexo das propriedades do ambiente (empirismo), tampouco estaria inteiramente pré-formado no sujeito, apenas aguardando a maturação (apriorismo) (PÁDUA, 2009).

14 Paulo Freire defendia uma educação libertadora fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende como um todo – sentimentos, pensamentos e ações –, não só o seu intelecto. Neste enfoque a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela é penetrante e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. A prática pedagógica, nessa perspectiva, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebendo a educação como dialógica, de modo a conduzir o educando a um pensar autêntico e crítico da sua realidade. (MENEZES; SANTIAGO, 2008)

formal e informal, de modo que todo o planejamento do trabalho pedagógico deve primar pelo seu pleno desenvolvimento (ESPÍRITO SANTO, 2009).

A disciplina de História no CBEE integra, juntamente com Filosofia, Geografia e Sociologia, o volume destinado à área de Ciências Humanas (Volume 3 do Ensino Médio). A apresentação deste volume concebe as Ciências Humanas como área de referência, propondo a construção de saberes interdisciplinares a partir do respeito à diversidade e à pluralidade de olhares sobre a realidade social e a experiência humana, em sua riqueza de linguagens e valores.

Segundo os elaboradores, o CBEE – HEM foi pensado com o objetivo de contemplar as variadas concepções historiográficas, garantindo a essa disciplina o papel de divulgadora de conhecimento histórico de cunho reflexivo, considerando sempre as múltiplas temporalidades, sujeitos e diálogos. Eles destacam a

[...] necessidade de o professor de História relacionar as metodologias da pesquisa histórica com as metodologias de seu ensino (teoria relacionada à prática e resultando em conteúdos procedimentais); no reconhecimento dos diferentes sujeitos da História, na diversidade de fontes, na necessidade de consolidação e historicização de conceitos, e na ampliação das possibilidades em torno do fato histórico; e na introdução no ensino de História de aspectos relativos a mentalidades, cotidianos, representações e práticas culturais. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 76)

Rastros e fios¹⁵ historiográficos identificados no documento ressoam a compreensão de Bloch (2001) a respeito da História-problema. Isso se evidencia, por exemplo, com o entendimento da pesquisa como

[...] eixo organizativo dos CBCs de História. Problematização, investigação, registro e socialização de resultados são, portanto, conteúdos procedimentais da História e etapas de seu ensino, que pode ser pensado como um processo de construção do conhecimento histórico escolar. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 80)

São também pistas da concepção historiográfica, as diferentes dimensões da temporalidade histórica – curta, média e longa duração –, conforme postulado por Braudel, que se presentificam no texto com a defesa de um ensino de História pautado na interação entre professor pesquisador e aluno pesquisador, que gere a “[...] problematização do presente a partir do estabelecimento de relações entre as dinâmicas temporais: permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, antes/agora/depois” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81).

Esse nexos com as novas perspectivas da historiografia também é observado no texto da proposta em outros dois pontos: a) no que tange à metodologia; e b) em relação à seleção de conteúdos. Ao referir-se às metodologias, propõe-se o trabalho com:

15 Conf. Ginzburg (2007b).

Livros, fontes orais, relatos, jornais, revistas, lendas, música, literatura, obras de arte, fotografia, patrimônio, vídeo e cinema, monumentos, documentos oficiais, datas comemorativas, objetos e museus... Fatos, fontes, conceitos e sujeitos que se integram e integram diferentes alternativas metodológicas, que apontam para a pesquisa como ensino/aprendizagem. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81)

A vinculação do CBEE – HEM com os pressupostos da *Escola dos Annales*¹⁶ e, de modo ampliado, com a *Nova História*¹⁷ é identificada, desse modo, pela ampliação do universo de fontes históricas a serem utilizadas no cotidiano escolar, especificamente, ao sugerir o trabalho com obras cinematográficas, literárias, de arte, musicais, documentos oficiais, bem como, depoimentos de cidadãos, fotografias, e quaisquer outras que possuam relação com a História, relacionando essas fontes com o conhecimento prévio dos educandos e com situações do presente.

Com isso, os percursos de aprendizagens propostos contribuiriam para a construção do conhecimento a partir da formulação, expressão e possibilidade de respostas de dúvidas. Assim, “[...] através do exercício da dúvida, o aluno pesquisador e o professor pesquisador consideram seus saberes prévios, mas são produtores de um saber específico que redefine suas relações com o conhecimento histórico e seu processo de produção” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 81).

Do ponto de vista da seleção dos conteúdos básicos comuns, a proposta reafirma a defesa por uma narrativa que supere a mera descrição linear dos fatos históricos, de modo que apresenta uma organização a partir de conceitos/temas¹⁸ estruturantes (Trabalho, Poder, Ciência, Cultura, Diversidades), em que

[...] cada ano é dividido em três temas e começa com uma *questão ou um problema a ser desenvolvida/o*. O segundo tema é uma *forma de compreender representações*. O terceiro, por sua vez, diz respeito a uma *prática cultural* compreendida historicamente. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 83)

Os elementos descritos no fragmento a seguir (Imagem 2) nos dão pistas dessa estruturação.

16 O movimento da *Nouvelle Histoire*, inaugurado na França pela *Escola dos Annales*, constitui certamente uma das influências mais emblemáticas e duradouras sobre a Historiografia Ocidental. As fontes diretas para o estudo da história do movimento dos Annales, para além da própria produção historiográfica dos historiadores do grupo, bastante vasta e diversificada, incluem também manifestos produzidos nos editoriais da Revista dos Annales, e textos autorreflexivos produzidos individualmente por historiadores do grupo (BARROS, 2010).

17 Durante o século XIX e as primeiras décadas do XX, os historiadores entenderam como legítimos apenas os estudos de História Política e Econômica. O cotidiano não era então uma preocupação. Mas, no decorrer do século XX, as renovações conceituais e metodológicas da História propiciaram abertura para os estudos do cotidiano, que começaram a ganhar espaço com a corrente historiográfica chamada *Nova História*. Daí em diante, intensificaram-se os estudos de temas como a família, o papel da disciplina, as mulheres e os significados dos gestos cotidianos (SILVA, 2009).

18 A primeira proposta curricular a conceber um ensino de História baseado em temas foi feita pela Secretaria de Educação de São Paulo em 1986. Tratou-se, à época, de uma proposta muito polêmica, por romper com as divisões dos “grandes períodos históricos” e, valorizando as lutas e movimentos sociais, introduzir uma história social em substituição a uma história política sob égide do Estado-nação. Não foi efetivada, porém serviu como referências para outras tantas, inclusive, para os PCNs (BITTENCOURT, 2009).

Imagem 2 – Fragmento do Conteúdo Básico Comum para o 2º ano – História CBEE – HEM.

2º Ano

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	TÓPICOS/CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar, fazer uso e produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conceitos históricos de forma analítica no exercício da indagação e investigação com base em fontes diversas. • Reconhecer que o objeto da História são as relações humanas nos diferentes <i>espacetempos</i>. 	<p>1) As relações do Oriente Islâmico com o Ocidente.</p> <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Oriente na Antiguidade: a ideia de estado centralizado e de civilização. • O Ocidente na Antiguidade: Grécia e Roma, as relações com a cultura oriental. • Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. • O Islã invade a Europa: ciência e cultura.

Fonte: Espírito Santo (2009, p. 85).

Pela descrição dos conteúdos é possível estabelecermos nexos deste programa com as abordagens historiográficas ligadas à História Cultural¹⁹. O documento exalta a ideia de que o conhecimento histórico se torna mais aprazível aos educandos quando o trabalho é desenvolvido a partir das representações da realidade social, produzidas por meio das análises das práticas culturais dos variados sujeitos em diferentes contextos sociais e temporais, nos quais as instâncias coletivas delimitam a existência do grupo em questão. Embora essa abordagem histórica pautada na História Cultural, especialmente no enfoque nas mentalidades e no cotidiano, já se presentifique em propostas curriculares desde a década de 1990 (FONSECA, 2006), não podemos negligenciar essa perspectiva como sinônimo de inovação no Ensino de História, já que a seleção de conteúdos e os ritmos temporais não são definidos por sujeitos institucionais (Estado-Nação) ou econômicos (modos de produção) (BITTENCOURT, 2000). Assim, os temas e as diversas temporalidades presentes na proposta permeiam o cotidiano dos diversos grupos da sociedade.

Como exemplos da abordagem dos aspectos culturais, o CBEE – HEM propõe os temas: festas (conteúdo do 1º Ano), Gênero (conteúdo do 2º Ano), MPB e resistência à Ditadura (conteúdo do 3º Ano). O documento procura tratar desses elementos em variadas culturas e em distintos períodos, procurando estabelecer suas relações com a realidade social vivida e conhecida dos alunos. Como delimitações, se propõem: festas urbanas, juventude e baladas (1º Ano), Gênero e sexualidade no cinema (2º Ano), Relações de trabalho e de poder nos desenhos animados: *Os Simpsons* (3º Ano). Com isso, os elaboradores desta proposta curricular idealizaram um roteiro de estudos no qual a análise de práticas sociais estabelecidas em outras culturas colaborasse, seja por meio das semelhanças ou das di-

¹⁹ Seguindo a perspectiva interdisciplinar da *Escola de Annales*, os historiadores da *Nova História* começaram a fazer conexões entre História e Antropologia e História e Literatura. Seguindo essa perspectiva, os historiadores passaram a escolher temas cada vez mais voltados para o cotidiano e as mentalidades, realizando, dessa forma, trabalhos de História Cultural. (SILVA, 2009, p. 87)

ferenciações, na construção da própria identidade dos educandos, bem como para uma maior identificação desses estudantes com o meio cultural no qual eles estão inseridos.

Embora estas proposições metodológicas e concatenações de conteúdos temáticos do Currículo de 2009 simbolizem um avanço para o Ensino de História, não podemos ignorar o fato que elas também representam uma adequação do componente Curricular História ao princípio neoliberal do “aprender a aprender”. Duarte (2000) entende que por trás deste propósito esconde-se a falsa ideia de que, do ponto de vista educacional, é melhor o aluno aprender sozinho do que aprender com a mediação de alguém. Este princípio estabelece uma inversão valorativa, na qual o método de aquisição de conhecimento é considerado mais importante do que o conhecimento historicamente construído pela sociedade.

3 CONCLUSÕES PRELIMINARES E NOTAS PARA NOVOS DIÁLOGOS

Entendemos os documentos curriculares de 1975 e de 2009 como fios que compõem a tessitura do Ensino de História, em seus contornos gerais, como um componente curricular nacional e, particularmente, no contexto capixaba. Trata-se de uma composição, que a princípio pode aparentar-se como uma trama densa e homogênea, porém, “[...] a coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 2007a, p. 170).

Com isso, interrogamos essas fontes, em busca de pistas que indiciem pontos divergentes e convergentes, especialmente no que tange ao conteúdo pedagógico e à concepção de História. Destacamos, contudo, que o arco temporal entre a publicação desses dois currículos não pode ser desprezado nesta análise, tendo em vista as relações intrínsecas entre os contextos de produção, abarcando toda a complexidade desse dimensionamento, e as fontes. Isso porque, de acordo com Bloch (2001), os homens e mulheres se parecem mais com o seu tempo do que com seus pais, portanto, “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. Isso é verdade para todas as etapas da evolução. Tanto daquela em que vivemos como das outras” (BLOCH, 2001, p. 60).

Cabe destacar que cada um dos currículos analisados (1975; 2009) situa-se a pouco mais de uma década da publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996) e que ambos integram um conjunto de elaborações produzidas a partir de legislações e documentos norteadores provenientes das LDBs: a Lei da Reforma do 1º e 2º graus (5692/71) e os PCNs (1998) e as Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Os ecos desses documentos nos currículos são inegáveis e se presentificaram em seus contornos pedagógicos e historiográficos.

No que se refere aos percursos de aprendizagens propostos para os estudantes, no currículo de 1975, tendo em vista as teorizações pedagógicas vigentes no período, identificamos indícios de elementos do método ativo, especialmente pela concepção de Estudos Sociais que permeia o seu conteúdo. Há vinculações com o método tradicional,

com atividades que exigem ações, como localização, coleta de informações e reprodução de fatos. A tônica pela formação de mão-de-obra, com ênfase nos preceitos de eficiência, produtividade e, principalmente, aperfeiçoamento de técnicas de ensino se evidenciaram no documento, materializando, assim, aspectos do tecnicismo.

Após mais de três décadas, além de a formação para o trabalho não ter perdido força, podemos afirmar que se acentuou e atuou no dimensionamento dos modos de aprender-ensinar. Isso se mostra presente quando a proposta de 2009 se norteia a partir de competências e habilidades. Profundamente neoliberais, essas categorias dimensionam uma formação que permite ao estudante se adaptar a qualquer situação de vida e de trabalho, com uma valorização excessiva às aprendizagens protagonizadas pelo próprio estudante. Isso justifica a vinculação desse currículo ao contexto neoliberal no qual se insere. Embora encontremos no documento referências a uma perspectiva humanizadora e conscientizadora, a partir de autores como Paulo Freire, ao privilegiar um ensino por meio de competências e habilidades, não nos parece oferecer ferramentas conceituais, procedimentais ou atitudinais para críticas ou transformação dessa sociedade, contribuindo para uma formação generalista, eficiente e competitiva.

A concepção de História que permeia o documento de 2009 precisa ser entendida a partir de pelo menos duas questões: a) a incorporação das inovações historiográficas em pesquisas e em práticas do Ensino de História, com a preocupação com a ampliação do conceito de fonte, com a produção historiográfica a partir das diferentes temporalidades e com a inclusão dos estudantes como sujeitos históricos; e b) com a influência direta dos PCNs (2000) e das Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) em sua elaboração, que já apresentam uma sistematização didatizada das narrativas historiográficas produzidas a partir do movimento dos *Annales* e, de modo ampliado, da *Nova História*. Isso se evidenciou quando identificamos a proposição de conteúdos temáticos, a inclusão de tópicos culturais e, especialmente, a abordagem dos temas a partir de conceitos históricos.

Publicada em 1975, a Proposta Curricular para o 2º grau nos permitiu ler uma História organizada pelo modelo quadripartite: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, portanto, predominantemente eurocêntrica, tendo a História Nacional como apêndice. Além disso, compõe o documento uma narrativa pautada em fatos político-administrativos e econômicos, com feições cívicas e patrióticas. Isso pode ser atribuído, em alguma medida, ao fato de que, no Brasil, as produções historiográficas construídas com base em críticas ao positivismo ainda começavam a ganhar espaço entre professores e pesquisadores, de modo que, de acordo com Fonseca (2006), somente com a reabertura política, após 1985, os sistemas de ensino da Federação ganharam autonomia para elaborar suas próprias propostas curriculares, agrupando uma enorme diversidade de ideologias, interesses e perspectivas teórico-metodológicas.

Com isso, algumas conclusões, ainda que provisórias, nos parecem possíveis: a) os “textos visíveis” (FERNANDEZ-CUESTA, 1998 apud URBAN; SCHMIDT, 2014) aqui analisados, assim como os elementos que estão fora do texto, abrigados em suas dobras (GINZBURG, 2007a) revelam “marcas” de seu tempo, porém também podem atuar como mecanismo produtor de resultados, ao influenciar práticas e efeitos políticos; b) embora distintos em seu conteúdo pedagógico e historiográfico, em função dos contextos nos quais foram produzidos, os documentos convergem na explícita preocupação dos elaboradores em imprimir suas perspectivas teórico-metodológicas e políticas, o que revela a formação pretendida com vistas a determinado projeto de país.

Por fim, sabedores das “guerras históricas” (LAVILLE, 2011) que envolvem a produção dos documentos curriculares, pensamos também as salas de aulas como “arenas”, onde coexistem e tensionam diferentes vertentes pedagógicas e historiográficas. Por isso, nossa aposta é que entre o currículo prescrito e o praticado, há uma infinidade de interpretações que evidenciam a impossibilidade de homogeneizar uma narrativa sobre Ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.
- BARROS, José Costa D'Assunção. A escola dos annales: considerações sobre a história do movimento. **Revista História em Reflexão**, v. 4 n. 8, UFGD, Dourados, jul./dez. 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1871-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 127-162.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BETHLEM, Nilda. **O ensino da geografia e da história na escola primária**. 4. ed. [s.l.]: J. Ozon editor, [196?].
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto, 1971. Documento, Rio de Janeiro, n. 134, jan. 1971.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**: História. Brasília: Mec./SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais-PCN**: Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. MEC/SEMT, 2000.
- BRASIL. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, MEC, 2002.
- COSTA, Rita de Cássia Oliveira Pessanha. **A constituição do Instituto de Educação de Vitória/ES e a formação de professores primários no Espírito Santo (1971-2000)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000, 269p.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Proposta curricular de 2º grau**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1975. v. II B.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FRANÇA, Aldaires Souto. **Propostas curriculares para o ensino de estudos sociais**: circulação e apropriações de representações de ensino de história e de aperfeiçoamento de professores (Espírito Santo, 1956 - 1976). 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2013.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. A formação de professor a partir da 5692/71: formação profissional versus análise da memória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ: 2009. 1 CD-ROM.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

HENRIQUE PINTO, Antonio. O currículo do ensino médio e da educação profissional no Espírito Santo na década de 1970. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 7. 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso: 2013.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, jun. 2011.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, 2011.

AUTOR 1. **Dentro e fora da ordem**: diretrizes curriculares para o ensino de História no Espírito Santo em tempos autoritários (1964-1985). 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007. p. 29-46.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MENEZES, Marília Gabriela, SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuições do pensamento freireano para a formulação de novas propostas e práticas curriculares**. 2008. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4188/1/FPF_PTPF_01_0845.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A Epistemologia Genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, jan.-jun. 2009.

PINHEIRO, João Eudes Rodrigues. **O PREMEN no Espírito Santo: educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba**. 1993. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

PIROLA, André Luiz Bis. **Lutas, leis e livros: professores de história na história do ensino no Espírito Santo (1850 - 1950)**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Claudefranklin Monteiro dos. **Metodologia do ensino de História**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel. **História da educação no Espírito Santo: catálogo de fontes**. Vitória: Edufes, 2004.

SOARES, Magda. **Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

URBAN, Ana Claudia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A construção do código disciplinar da história da América no Brasil, no período da ditadura militar: Os “Cadernos MEC”. **Revista de História da UEG**, Anápolis, v. 3, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2014.