

Rompendo velhos preconceitos para construir novos conceitos:

rupturas e permanências do conteúdo da História dentro do âmbito escolar

Por Adriana Picheco Rolim¹

Resumo

O presente trabalho aborda a questão das rupturas e permanências do conteúdo pertinente à disciplina de História no âmbito escolar, a partir da conjuntura no final da década de 1960 aos dias atuais. Durante a vigência da ditadura civil-militar, a partir de 1969, foram instituídas as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica no currículo escolar, como consequências, suprimiram-se algumas disciplinas, entre elas a História. Passados os anos, o conteúdo desenvolvido nas salas de aula convive, na prática, com alguns vícios do passado, além dos grandes desafios enfrentados hoje pela educação no Brasil, o aprendizado e a construção deste, encontra o desafio de desmistificar a ordem cronológica dos acontecimentos da historiografia e de destituir os mitos heroicos das guerras e revoluções. A visão positivista e geral da História evidencia uma "macro" exposição do conteúdo, tangido em vocábulos de exaltação de nomes importantes, datas a se comemorar e acontecimentos tão distantes, que vislumbram roteiros de filmes de uma Hollywood clássica. Com o valoramento do social e dos sujeitos inclusivos, no contexto de redemocratização, onde o aluno contempla a construção do seu saber, o educador deu lugar ao mediador e, encontra o grande desafio, antes mesmo da proposição de novas teorias, de romper velhos padrões enrijecidos, por novos conceitos propostos, relacionando a consciência de uma realidade escolar, com os desafios da historiografia moderna.

Palavras-chave: história, conteúdo, aprendizado, mudanças, permanências.

Abstract

This paper addresses the issue of ruptures and continuities of the relevant content to the history discipline in schools, from the situation in the late 1960s to the present day. During the term of the civil-military dictatorship, from 1969, subjects Social such as Organization and Brazilian policy (OSPB) and Moral and Civic were instituted in the school curriculum, as a consequence, some are suppressed disciplines, including history. Over the years, the content developed in classrooms lives in practice with some vices of the past, in addition, the major challenges faced today by education in Brazil, the learning and the construction of this, is the challenge of demystifying the chronological order of events historiography and remove the heroic myths of wars and revolutions. The positivist and overview of history shows a "macro" exhibition content, tolled in exaltation of important names words, dates to celebrate and so distant events, looking out over film scripts of a classic Hollywood. With the valuation of the social and inclusive subject in the context of democratization, where the student contemplates the construction of their knowledge, the teacher gave way to the mediator and meets the challenge, even before the new theories proposition, to break old patterns hardened, for proposed new concepts, relating to awareness of a school reality with the challenges of modern historiography.

Keywords: History, content, learning, changes, continuity.

¹Graduada em História pela Universidade Norte do Paraná; pós-graduanda em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela Universidade Norte do Paraná. Professora da rede estadual de ensino, E. E. B. Neusa Mari-Pacheco-CIEP.

Introdução

O presente estudo visa equacionar quanto as rupturas e permanências envoltas na produção dos saberes pertinentes aos conteúdos que compõe a disciplina de História, a partir da reforma educacional ocorrida entre os anos 1960 e 1970 até os dias atuais. A proposta para a educação imposta pelo regime militar após 1964, foi o de uma substituição e de uma redução de carga horária da disciplina supracitada, pelas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica e, também, Estudos Sociais, na área das humanidades. Após a abertura política, o estudo da História, como disciplina em si, volta aos currículos escolares e enfrenta novos desafios, como romper antigos preceitos arraigados no seio das instituições sociais, educacionais e familiares e quanto a problematizar o entorno de algumas mudanças relativas a esta substituição e ao aprendizado das temáticas propostas para a História.

A reforma educacional foi efetivada no período em que o Estado brasileiro voltava as suas diretrizes para a Doutrina de Segurança Nacional². O cerceamento das liberdades e a ideologia desta doutrina atingiram, também, as práticas nas escolas. Sendo assim, o Estado exerceu:

A função educadora ao dirigir e organizar a sociedade para determinada política educacional. Sua função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, tendo expandido sua esfera de domínio por meio de estratégias refinadas capazes de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo (FILA, 2012, p.16).

O aparato do regime autoritário e ditatorial, assim como a função atribuída à educação, foi embevecido pela exaltação de nação e nacionalidade. Segundo Hartog (2013, p.170), “ao longo de todo o século, que foi tão fortemente aquele das nacionalidades, a história nacional e a escrita em nome do futuro, tiveram de fato interesses comuns”, muito embora este autor determine esta fala para a situação da França do século XVIII, podemos aqui elencá-la para o cenário brasileiro, onde pode caracterizar, tão bem, as ações destinadas ao âmbito educacional. O ideário “patriótico” encontrou amparo e disseminação nas disci-

²Diretrizes políticas e sociais aplicadas na forma de terrorismo de Estado pelos militares, após o golpe de 1964, no Brasil, como forma de dominação e controle.

plinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica, pois “o civismo, o patriotismo, e o nacionalismo sempre se fizeram presentes na História do Brasil, desde o início do Império” (MELO, 2005, p. 1). Partindo desta reflexão, encontramos em Alves (1968, p.17), o contraponto das mudanças efetivadas pelo regime militar, ou seja, aquelas advindas dos sujeitos envolvidos nas práticas das instituições educacionais e que aspiram mudanças de outra natureza:

Há muitos anos os mais lúcidos pedagogos exigem que a estrutura do ensino primário, médio e superior seja no Brasil transformada de alto a baixo, para que atenda a duas exigências nacionais: oferecimento de possibilidades educacionais às grandes massas e adaptação do que se ensina às necessidades do desenvolvimento do País. Alunos e professores sempre exigiram estas transformações, tendo em vista que através da educação é que se garante a independência de um país. Todos os debates que em torno do sistema educacional têm sido travados colocam como objetivo a ser atingido criar-se uma cultura, tanto técnica e científica quanto humanística, que possibilite ao Brasil livrar-se da dominação do grande império, em cuja órbita colonial gravita. Falando claro: estudantes e professores querem criar gerações capazes de se desenvolverem independentemente dos Estados Unidos.

O aprendizado alinhado ao regime de 1964, a nível educacional, foi um dos caminhos percorridos para “educar” o povo brasileiro quanto à necessidade de adesão ao programa patriótico, ou da significância de nação, parafraseando Hartog (2013), foi “uma evidência, uma arma política, um esquema cognitivo e um programa histórico”. A partir do decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu-se o estudo de Educação Moral e Cívica e OSPB, com o objetivo de ensinar crianças e jovens os princípios que, desde cedo, formariam exemplos de bons cidadãos, em detrimento daquelas disciplinas que possibilitassem a politização do educando. Enfim, com o poder do Estado nas mãos de uma cúpula militar, o ensino no Brasil foi assim descrito por Fila (2012, p. 34):

As perspectivas educacionais derivadas da ideia de educação para o desenvolvimento com ênfase no tecnicismo, a principal medida que alterou os caminhos da disciplina de História foi a substituição desta disciplina e da disciplina de Geografia por uma única, de Estudos Sociais, no então 1.o grau; também ocorreu a redução da carga horária obrigatória de História no 2.o grau, com sua presença em apenas uma das séries, além da redefinição de papéis e a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívi-

ca no primário, Organização Social e Política brasileira (OSPB) no ensino médio e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior.

A costura entre os saberes torna o conhecimento construtivo, contemplando-se em um todo. De acordo com Reis (2006, p.240), a apropriação da filosofia pela história tem o seguinte sentido: “toda pesquisa filosófica é inseparável da história da filosofia e da história dos homens e toda a pesquisa histórica implica uma filosofia, porque o homem interroga o passado para nele encontrar respostas para questões atuais”. Na área das humanas a História se apropria da Filosofia e da Sociologia, disciplinas cujo devido encaminhamento leva o aluno a refletir e a pensar, ou pelo menos a compreender o pensamento humano que vem da antiguidade clássica. Dito isto, o fato de que toda a pergunta feita no presente procure, na maioria das vezes, resposta no passado, tornou-se perigoso pensar de forma não “tecnicista”³ nos dias sombrios dos sessenta.

Os grupos minoritários, em suas realidades adversas, foram ofuscados no convívio escolar, através da reforma de ensino de 69, levando as diferenças a um modelo uniforme de aprendizado, enclausurados no lema de “ordem para o progresso”. Ordenar o humano, por assim dizer, não encontra justificativa em métodos reflexivos. Preparados à margem dos questionamentos e pré-elaborados, os conteúdos foram selecionados a fim de uniformizar o pensamento, acondicionados em disciplinas onde não há espaço para debates sobre a condição humana, sua inserção no meio social e a aderência a um pensamento histórico-filosófico. Nas palavras de Arendt (2014, p. 50), “o domínio do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de uma determinada comunidade”.

Portanto para tornar o sujeito parte de uma massa ordenada, é preciso antes de mais nada, abster o sujeito de suas características individuais. Para Althusser (2012, p. 68), em “Aparelhos Ideológicos do Estado”, as massas são “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. A escola como instituição especializada, a partir do comprometimento com os saberes, configura no conceito de Althusser (2012), um aparelho ideológico do

³Aprendizado para o âmbito educacional, caracterizado pelo esvaziamento da formação no conhecimento específico; destituição do caráter científico e crítico e pelo esvaziamento da pesquisa. Ensino destinado ao aparelhamento, à técnica e a instrumentalização, ideário proposto pelo regime militar ao ensino.

Estado e, para tal, serve ao propósito de “educar” através de uma ideologia que se torne necessária. O governo destinou a educação a parcerias firmadas com os Estados Unidos, por acordos como os MEC-USAID⁴, assim descrito por Alves (1968, p.23):

É evidente que os propósitos de independência do Brasil conflitam com os interesses diretos dos Estados Unidos. É, portanto, claro que se a educação é um instrumento de independência, não pode ser ela planejada e dirigida pelo grande império de que nos procuramos libertar. Resulta que o planejamento educacional traçado através de acordos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu Governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil. Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal I, Castelo Branco, já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães — “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” — representa uma entrega da soberania nacional e um acumplicimento ao esquema de dominação americana em nosso País.

Passados mais de quarenta anos uma pergunta permanece: após o retorno ao currículo escolar da disciplina da História e das demais, Filosofia, Sociologia e Geografia, esta caminha para uma efetivação ou permanece pouco alterada, rançosa em sua forma homogeneizada e discriminatória, em relação as diferenças sociais, ao gênero, a consolidação da democracia, a participação do sujeito crítico e histórico? Os desafios a vencer, fazem parte de um trajeto que, ainda requer debates, amplitude de estudo e abstenção de um olhar discriminatório, onde mudar exige propriedade. As modificações ocorridas na disciplina de História, criaram uma lacuna, interromperam um ciclo, caracterizado por uma ruptura para as gerações seguintes. Permanecendo de forma reduzida nas escolas, o modo como foi conduzida, acabou por ser trabalhada de forma desarticulada e cronológica. Sobre a cronologia vale ressaltar o pensamento de Certeau (2011, p. 96):

Visa ao momento presente através de uma distância- a semirreta deixada em branco, definida apenas, na sua origem (do século XVIII aos nossos dias). Por outro lado supõe uma série finita cujos termos permanecem incertos: postula em última instância o recurso ao conceito vazio e necessário de um ponto zero, origem (do tempo) indispensável a uma orientação.

⁴ Fusão das siglas do Ministério da Educação, brasileiro e da United States Agency for International Development, dos EUA.

Desde antanho, a partir de uma escola “educadora”, onde “mais do que o nome próprio, importa o modelo que resulta dessa “tergiversação”; mais do que a unidade biográfica, o recorte de uma função e do tipo que a representa” (CERTEAU, 2011, p.297), os estudos desenvolvidos pereceram de forma mecanizada e absoluta, deixando no limbo temas urgentes com o propósito de dar uma unidade a uma proposta social.

A elite dirigente responsável pela construção do Estado Nacional acreditava no progresso da sociedade e na importância de civilizar o povo. A educação seria um alicerce para esse caminho[...]deveria ser expandida para todas as classes. Ela teria a capacidade de dissipar as trevas, difundir a ordem, estabelecer o primado da razão e aperfeiçoar o país, colocando o Brasil ao lado das “nações civilizadas” (FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2015, p. 20).

Portanto, o sujeito determinado a um sistema ordenado, bem educado e reprodutor de um ideário hermético, “que reúne casos como parte de um todo” (REIS, 2006, p. 120), estava sendo devidamente pensado, em detrimento da participação de atores diversificados. Pela condição social, as classes menores estavam inclusas no ensino, porém somente onde fosse conveniente mantê-las, e por isso não lhes foi permitido a possibilidade de um espaço mais amplo, onde “o caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão” (FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2015, p. 22). Estes preceitos de exclusão, ampliaram-se a partir de 64, alocando estas classes em contextos concebidos de forma fechada e pronta, abafando contestações, onde deixar este “quadrado”, pressupunha ter ideários para lá de comunistas.

O ensino de OSPB e Moral e Cívica

Nos meios de comunicação, atualmente, destinam-se discussões acerca do retorno das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica aos currículos escolares. Os motivos são variados, porém, se pode arriscar como influências diretas, a presença de um forte discurso moralizador frente aos escândalos de corrupção envolvendo o atual governo brasileiro e a falta de pertencimento das novas gerações frente aos significados de nação e pátria. Embasada no velho discurso ordeiro, aquele onde o “caos e a desordem” se instalaram e permeadas pela necessidade de uma moralização nos setores da política e, da falta de “amor à pátria”, vozes ecoam advindas do “além”, e lampejam no

ar uma sensação *Déjà Vu*, naqueles que não querem o retorno de regimes autoritários. Estes preferem caminhos que levam a uma construção da democracia e a soberania do cidadão, em sua forma mais contemplada. Tanto ontem, quanto hoje, é possível detectar debates que enaltecem a vigência da ditadura durante o período em que se impôs e até, o de um retorno à ela, embasados em um discurso da existência de uma suposta “ordem e respeito”, que teria vigorado naquele momento.

Defensores de uma realidade, que muitos não presenciaram, alguns atores sociais reproduzem antigos lemas que não ousam explorar em seu âmago. Intuídos por uma concepção paralisada e imutável acerca do que são direitos e deveres democráticos, em suas significâncias e discordâncias, estes discursos adentram o espaço escolar, reproduzindo o palavrório destas vozes. Os diálogos referentes à volta desses conteúdos disciplinares dividem a opinião pública, há aqueles que pressupõe a necessidade da sua abordagem determinado por uma ruptura de conceitos éticos seguido da culminância em uma falta de ordem e valores e, há aqueles que visibilizam a construção desses conceitos permeados por situações de ajustamento. Reclamações renitentes, desta parcela da sociedade, dividem espaço com outra, que prevê a urgência de uma maleabilidade dentro da estrutura educacional como construtora da cidadania.

Entre a comunidade escolar, há um interlúdio de que crianças e jovens devem aprender desde cedo valores que os constituam como cidadãos, cientes de seus direitos e deveres. Face a isto, é impreterível relevar que a disciplina de OSPB e Moral e Cívica, em sua raiz, não propunha direitos, era embasada principalmente nos deveres, de como o futuro cidadão deveria honrar a pátria e se portar frente ao Estado, estar alinhado a sua ideologia. O jornal de Araguaína, on-line, publicou uma efeméride sobre o retorno das disciplinas supracitadas, aos bancos escolares, num latente e conservador discurso, conclamando uma retrógrada falácia, que há muito deveria ter caducado.

Talvez muitos não se lembrem, mas OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica eram matérias obrigatórias no ensino público e particular, em todos os níveis, na época em que os nossos dirigentes políticos e os nossos presidentes eram verdadeiramente patriotas, cujo objetivo era dar ensino e subsídio para a formação de pessoas voltadas para o crescimento, e assim era redigido pelo Decreto-lei Nº 869 de 12 de setembro de 1969 (REDE-TO, 2015).

O crescimento perpassa o entendimento e o autoco-nhecimento do homem como parte da sociedade e da nação. Parra tanto convoca sujeitos mais participativos na

cena social, em parcimônia com a inclusão das minorias como produtoras e colaboradoras, e também, de uma identidade nacional. De política discriminatória extrema, onde foram excluídos aqueles que não se encaixavam aos parâmetros elitistas do regime militar, a política dos tão “patrióticos presidentes”, trataram por inúmeras vezes, ou em sua maioria, a população carente das escolas públicas, hoje classes emergentes que, por ironia, estão ocupando lugares nas escolas particulares, antes “rol” da elite ordenada brasileira, como um público alvo a se educar, a fim de se evitar a futura “vadiagem”⁵. As entidades particulares de ensino, naquela época, também aderiram a reforma educacional, porém seus membros dirigentes obtiveram outro tipo de espaço para atuar, “donos de escolas passaram a ter uma influência crescente nos governos militares e estão presentes no âmago do aparelho do Estado” (LIRA, 2010, p. 103).

Como proceder a enfoques tão pertinentes como racismo, homofobia, desigualdade, famílias heterogêneas, gênero, etnias, entre outras questões, dentro deste modelo de escola, com o retorno dos preceitos que excluem uma miríade das pessoas, e que supostamente não deverá encontrar adequação em padrões estabelecidos por uma elite. Segundo Arendt (2014, p.50), “ao invés da ação, a sociedade espera de cada um do seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas ela tendentes a normalizar os seus membros”, portanto, as discussões atuais confundem o resgate de valores com a necessidade de se impor valores já estabelecidos, como valores positivos.

A partir da reforma educacional de 1968, uma determinante, foi inculcar no pensamento das crianças e dos adolescentes, a pontualidade do amor à pátria, premissa para tornar-se um exemplo de bom cidadão, que conteria a violência, fruto das negligentes políticas públicas, excludente dos problemas sociais e dos desvios de conduta. Fechar os olhos para as problemáticas que envolvem os desafios de evidenciar o lugar dos sujeitos na história, deteriora o conhecimento e o reconhecimento das dificuldades a serem superadas pela educação, pois a procura pela solução não está somente, em guardar no armário, para utilizar uma expressão mais popular, o que não se quer entender, o que não se quer tratar. Os mais visionários compreendem que a inserção, ou o retorno, destas disciplinas aos moldes de 69, pode estagnar os avanços alcançados pela tão frágil demo-

⁵ Consta no dicionário como sendo: contravenção penal que consiste em entregar-se alguém, por hábito, à ociosidade, apesar de ser válido para o trabalho e não contar com renda que lhe assegure a subsistência. Prerrogativa adotada ao pé da letra pelo regime militar.

cracia, no contexto atual, e trazer ao palco das disputas valores errôneos sobre o que seria o exercício pleno da cidadania.

Visto isto, anteriormente, a proposição de reforma do regime ditatorial, desenrolou-se em um contexto de alinhamento político e econômico com os Estados Unidos, voltada para a estruturação do modo capitalista estrangeiro, através dos MEC-USAID.

O objetivo deste convênio é nítido. Trata-se de, em primeiro lugar, criar um núcleo de dirigentes treinados nos Estados Unidos, para pôr em prática em todos os Estados brasileiros a partir dos mais influentes, as diretrizes de planejamento norte-americano para o ensino secundário no Brasil. Esta política teve como objetivo reproduzir os quadros dirigentes na educação através da doutrinação de inspiração norte-americana ao mesmo tempo em que se pretendeu adaptar o ensino médio à proposta de ensino superior defendida pelo capital monopolista (LIRA, 2010, p.203).

Sobre estes acordos, Márcio Moreira Alves (1968, p.106-107), em “Beabá dos MEC-USAID”, atenta para a ocorrência de um fator, o tecnicismo, proposto pela reforma do ensino durante a ditadura, em sua linguagem temporal:

A tecnização é diferente da formação dos técnicos de que o País precisa. É evidente que para nos tornarmos independentes temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e a ciência modernas, portanto, gerações de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar — e o essencial é a transformação — se forem também capazes de pensar e de aplicar êsse pensamento à realidade brasileira. Já os técnicos sonhados pelas classes dominantes — e o imperialismo é cada vez mais internacional e uniforme em suas táticas, porque, realmente, é o imperialismo do dinheiro — são meros executores de tarefas. Querem homens que vêm na máquina uma máquina, no operário um operário, na empresa um fim, no consumo uma realização última e feliz. No Brasil, êsse plano é também o da manutenção de uma dominação que se expressa pela imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania.

Sobre as mudanças no meio educacional e suas práticas, a professora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, em entrevista à Gazeta do Povo, por ocasião do lançamento do seu livro “50 anos de ditadura militar-capítulos sobre o ensino de história no Brasil”, revela que naquela época, era exigido “dos professores

passarem por “treinamento” oferecido pelo sistema”. Sobre o sentido deste treinamento, ela discorre:

Tinha uma palavra chave no período, que era reciclagem. Ou seja, transformando algo velho em uma coisa nova. O governo militar estruturou isso muito bem no Paraná. Os professores eram convocados antes do começo das aulas, no início do ano, para serem ‘reciclados’ no Cetepar (Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná), no Boqueirão, em Curitiba. Assim, os professores eram adestrados (GAZETA DO POVO, 2014, p. 1).

Além da “reciclagem”, havia a questão das disciplinas e seu conteúdo referente: “o mesmo professor teria de ensinar as duas matérias com livros didáticos que obrigatoriamente passavam pelo crivo da censura. O resultado geralmente era um ensino superficial” (GAZETA DO POVO, 2014, p.1). A categoria dos professores enfrentou outros paradigmas, não somente relacionados com os conteúdos escolares ou cursos de formação doutrinária, passaram também, pela desvalorização profissional, assim descritos por Lira (2010, p. 311):

Como resultado, da decomposição dos salários, os professores passaram a trabalhar uma quantidade de horas-aula maior em detrimento das atividades de planejamento educacional e do conjunto da sua vida social, comprometendo a qualidade do ensino, pois a ampliação da jornada de trabalho foi determinante pela necessidade de recomposição dos rendimentos e a manutenção da qualidade de vida, aviltada pelos baixos níveis salariais.

Houve várias interferências na educação e no cotidiano dos profissionais voltados a ela, não somente pela abstração ou do direcionamento das temáticas disciplinares, mas por uma desvalorização da categoria que se viu destituída de sua autonomia, seja na imposição do que ensinar e do que não ensinar, na redução de horas para o planejamento de atividades, no aumento da carga horas/aulas ou seja pela questão salarial. Portanto o conjunto destas mudanças viria a afetar diretamente, toda a estrutura escolar, num sentido qualitativo e quantitativo, e por conseguinte, refratou estas rupturas na formação das gerações posteriores.

O estudo da história requer a quebra de velhos paradigmas

No âmbito legal, o objetivo da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, a partir do Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, no seu artigo de número dois, item b, está: *“a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade”*. A referência a *“preservação”* e ao *“fortalecimento”* convoca a participação de um todo, para manter forte os ideais nacionalistas e de projetar seu significado, levando-os adiante. Para tanto, torna-se necessário adaptar o perfil do educador, onde *“ênfatiza-se a necessidade de formar um novo professor tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país”* (FILA, 2012, p.25). A lei nº5692, de 12 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases referentes a educação, contém em seu artigo 7º, um reforço à lei anterior, onde: *“será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969”*. A obrigatoriedade dá continuidade a uma ideologia de imposição por parte dos governantes, frente aos programas educacionais, enaltecendo a simbologia para valores patrióticos, averiguados no artigo 2º, item d, de 1969: *“culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”*.

O olhar contemporâneo sobre um documento produzido a seu tempo pode ser discutível, porém é através dele, da sua análise, das ideologias contidas, da colocação dos termos, entre outros, que se pode vislumbrar o contexto em que foi concebido e o período em que foi formulado. As abordagens históricas sofreram com a reforma, tornando-se bastante superficiais e fragmentadas, sem contar que o desenvolvimento da historiografia foi permeada por quebras relacionadas ao tempo histórico e datados de forma cronológica e linear, ou seja, os acontecimentos tinham um início, um meio e um fim, desconectados das suas causas e consequências. As temáticas enfrentaram um isolamento e foram apresentadas de maneira reduzida. Destituíram das diferentes historiografias as suas linhas e seus teóricos, as mentalidades e os seus conceitos diversificados. Na atualidade, o enfrentamento relativo a temas que foram anteriormente mistificados, a fim de que não sejam reproduzidos da mesma maneira no ambiente escolar, faz-se ne-

cessária a análise profunda daquilo que permaneceu do ensino de outrora, conjecturando velhos vícios e antigas regras, reproduzidos por profissionais da área educacional, cuja formação básica tenha ocorrido sobre a égide do autoritarismo. Uma questão importante não é elencar culpados, mas problematizar o papel destas disciplinas sócio educativas, passando por seus educadores e da atuação destes como um meio controlador sobre a educação, determinando qual o seu legado deixado após quatro décadas.

A tensão quanto ao lugar da educação na construção de uma nação independente e soberana atravessaria todo o século XX e chegaria praticamente intacta aos dias de hoje. A despeito da importância quase unânime que os discursos políticos continuam a lhe conferir (FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2015, p.23).

Sobre os regimes de historicidade, ou “a forma da condição histórica, a maneira como o indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, p.12), está a escolha de heróis nacionais, advindos de uma elite social, suprema e civilizada, guardiã da honra e das virtudes, avalista das tradições e da simbologia necessária, antevendo a instauração da sociedade organizada. Durante muito tempo, e porque não ainda, camadas subalternas espelharam-se nos modos e maneiras das ditas classes superiores, com fins de pertencimento, já que o modelo apresentava-se de forma uniformizada, deixando de lado por inúmeras vezes, suas próprias tradições, mantendo-as enclausuradas entre seus pares.

A diversidade cultural e étnica, dos distintos sujeitos históricos e sociais no Brasil, vem atraindo para si as atenções, pela ótica de uma categoria excluída, requeredora de seu lugar na sociedade, mas que ainda não se vê pertencente, por voltar-se demasiado às suas origens, negligenciando a construção da cultura nacional como unificadora e matriz. Para a inclusão de outras minorias, apesar da abertura política após 1985 e da constituição de 1988, esta tende a se tornar um desafio no âmbito educacional:

Nos anos de 1980, o discurso educacional foi dominado pela preocupação com a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Houve também, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que haviam sido excluídos historicamente das políticas públicas e das ações do Estado, a exemplo do negro e da mulher (FILA, 2012, p.33).

A percepção acerca do que vem a ser a diversidade étnica, pretende atender a uma globalização, não a moldes segregados, advindas de setores sociais e por vezes delas

próprias, onde ainda encontra-se algum tipo de resistência, mas em conectar culturas a uma identidade nacional. Uma mistura de costumes e tradições nascida do encontro de europeus, índios, negros e outras etnias, que em determinado momento diferenciou-se do original, da sua raiz, quer evidenciar-se como uma sociedade heterogênea, “é o reconhecimento da diversidade de culturas” (HARTOG, 2013, p. 34). O difícil, porém não impossível, é que esta “mistura” não esqueça que está inserida em um todo, descobridora de um todo, perplexa diante do todo, decisiva dentro da comunidade escolar.

A dificuldade maior, quando se vive uma época de aceleração temporal, é poder reconhecê-la e dizê-la em linguagem compreensível, intersubjetiva. Essa dificuldade se acentua porque a linguagem, as chaves de leitura com as quais se está habituado não abrem mais o sentido e não o formulam mais. É uma situação de perplexidade e mutismo. Ou pior: uma situação de perplexidade e de tagarelice, de palavrório reativo, que não se refere a nada, mas foge...A perplexidade é uma atitude diante do mundo, rica, produtiva, pois admirativa, surpreendida, crítica, descobridora (REIS, 2006, p. 57).

Os rumos da história e seus conceitos, atende a trajetória do homem no espaço e no tempo, o passado como reconhecimento do presente, o estruturalismo da história, o historicismo e as multiplicidades dos modelos de ação, onde as possibilidades e as grandes reflexões que envolvem as humanidades, passaram longe do meio escolar, e acadêmico, no Brasil dos sessenta. Para Fila (2012, p. 26):

A escola via reduzir sua autonomia como espaço de criação, pois passou a receber planejamentos, orientações e diretrizes preestabelecidas A escola via reduzir sua autonomia como espaço de criação, pois passou a receber planejamentos, orientações e diretrizes preestabelecidas. Todas as áreas do conhecimento passaram a ser orientadas por planejamentos derivados de órgãos governamentais e suas equipes de profissionais.

Os estudos embasados nas diversas correntes historiográficas, pôde enfim, a partir dos oitenta com a democratização, inspirar o rumo para a compilação de temas e seu tratamento pela área das ciências humanas. Materializada na necessidade de se “modernizar”, atualizando-se através de uma nova formulação, ou da revisão das temáticas envolvidas, que apesar de desestruturadas pela reforma de 1969, reinventaram-se pela análise das experiências ante os enfrentamentos das problemáticas anteriores. Pelas ambições na reconstrução da historiografia na escola, am-

pliaremos os horizontes, a partir de uma reflexão dos Anais:

Trata-se, se possível, de reencontrar a vida: mostrar como suas forças se combinam, se friccionam ou se opõem, assim como, frequentemente, elas misturam suas pretensões indomáveis. Assumir o pleno domínio de tudo para reposicionar tudo no quadro geral da história, para que seja respeitada-apesar das dificuldades, das antinomias e das contradições de fundo- a unidade da história que é a unidade da vida (BRAUDEL, 1969 apud HARTOG, 2011, p.164).

Enfrentamentos frente ao conhecimento da História e outras reflexões

Neste ínterim de rupturas, atualmente é possível observar a permanência de resquícios que acompanham o desenrolar do aprendizado da história. Com a permanência de ultrapassados conceitos de comportamento e de regramento, pode não haver a efetividade das propostas relativas a inserção do aluno, como produtor e construtor do seu conhecimento. Este, por sua vez, traz do âmbito familiar concepções de mundo e preconceitos, repassados pelas gerações anteriores. Ao adentrar o âmbito escolar, as novas regras de convivência o colocam frente as questões inclusivas, de gênero, de raça, hoje atribuída como etnia, entre outras, e porque não dizer, de nível intelectual. Também ao se defrontar com situações de mando e atitudes verticalizadas de poder, questões relativas a temas como autoritarismo, totalitarismo, oligarquias, paternalismo, entre outros, estes devem ser devidamente discutidos, a fim de não configurar um paradoxo, a provocar confusões sobre conceitualização e temporalidade, na contemplação das novas delimitações.

Se há uma emergência de rompimento com preconceitos arraigados, tem-se a necessidade de encontrar formas dialógicas para tal. Desenvolver conteúdos escolares para atingir as metas do conhecimento, estabelece relações de troca de experiências, no intuito de valorar a visão de uma aprendizagem horizontal. Não é preciso reeducar, discurso alardeado em certos momentos no meio profissional, para alcançar a projeção de um novo cidadão político, engajado e participativo, enfim consciente de si; não há a necessidade de revolucionar o conteúdo incluso nos planos de trabalho ou nas bases curriculares. O que torna-se im-

prescindível é o profissional abster-se de velhos “ranços” e reinventar-se através da aceitabilidade do novo, e com isso não implica perder um norte estabelecido, mas se fazer necessário na condução das temáticas como mediador; nem destituir-se da autoridade, mas dar vãs a alteridade. Não mais educadores, remetendo-nos a questão do “educar” lá dos sessenta, mas a mediar o conhecimento, onde não só aluno como, também, o professor pode crescer e acrescer-se de outros saberes, onde por certo há o desconhecido.

A negligência pela inserção dos sujeitos, das temáticas mistificadas ou mascaradas, anteriormente não participativas no contexto societário, encontram-se na identificação com seus pares e nos pertinentes discursos, através das páginas coloridas, contendo imagens, dos livros didáticos. Envoltos em uma linguagem contextual e acadêmica, os livros didáticos voltados para o estudo da história são um outro enfrentamento a ser superado. Desde as décadas anteriores a dos sessenta, o tratamento dado a parcela excluída da população era o da política de massa: “seria uma forma de organização e controle sobre a força de trabalhadores que, com seu atraso cultural e inexperiência política, não teriam uma “consciência de classe” (ROCHA, 2015, p.28). Quanto à construção do saber, a preocupação que atinge a categoria escolar está no fato de que os jovens, ou uma boa parcela deles, não costuma ter o hábito de leituras mais reflexivas, o que torna o trabalho do professor um tanto difícil. O tratamento dado à historiografia nos livros didáticos, através dos seus conteúdos e páginas, atravessa os períodos históricos recheados de grandes nomes como Bloch, Hobsbawm, Prost, Fausto, entre outros tantos, que compõem sua bibliografia e convivem com uma constância de teorias e metodologias, que por maneiras, transcendem a faixa natural do aluno, no que tange a sua bagagem cultural, onde:

Um desafio precisa ser considerado pelos professores e alunos do Ensino Básico: a crença na “verdade” que as obras didáticas afirmam ao dialogar com a memória social muitas vezes oculta a sua historicidade. Como toda a escrita é, uma narrativa presa às restrições e às possibilidades de seu tempo. Faz-se a crítica do livro didático como desatualizado, mas o que ocorre é que ele atende a uma demanda do presente, incorporando um passado que não está encerrado, e continua reverberando. (ROCHA, 2015, p.29).

Pela pluralidade de conhecimento sobre as vertentes historiográficas, visando contextualizar o tempo e os acontecimentos, o conteúdo antes enxuto, a quase esqualidez na década de 1960, encaminha-se para um engorde de possibilidades históricas, ao encontrar a década de 1980, desti-

nando ao professor, uma simplificação das variantes conceituais e temporais, a fim de chegar a algo perto da absorção ou fixação, por parte do público estudantil. No final, ao atingir excertos referentes aos tópicos explanados, o profissional detém a pouca satisfação no raso fato: de que afinal, depois de tanto lutar com o extenso conteúdo didático, o aluno, enfim, fixou “alguma coisa”. Ao proceder ao enfoque da aprendizagem relativo ao conhecimento histórico e sua construção em sala de aula, Schmidt; Garcia (2005) elencam três princípios que podem facilitar a compreensão da temática da história, como iniciativa de transpor as barreiras que separam o conhecimento acadêmico do conhecimento a ser construído pelo aluno, enquanto sujeito. Destacando o segundo princípio:

De natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade. Esse conhecimento do passado pode ser articulado em diversas situações de aula, com outras formas de conhecimento histórico – por exemplo, com as narrativas de historiadores, de autores de manuais didáticos e com conteúdos históricos veiculados pela mídia (2005, p.302).

O primeiro princípio alenta a busca, a identificação, e a análise e a interpretação dos indícios do passado. O terceiro princípio remete a experiência humana, as dimensões e a identificação e articulação com os sujeitos de outras épocas. Estes fazem parte de um projeto intitulado “Recriando Histórias”, partindo do uso de documentos de arquivos familiares, como fontes históricas, cujo “processo de transformação desses documentos em ponto de partida para o ensino de história permitiram que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica de alunos e professores” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 300). O objetivo é trazer a discussão do que é a construção da história para a realidade do aluno, incluindo-o como produtor da mesma, visibilizando a sua essência no movimento, procurando quebrar uma normativa de que ela, a história, tem o seu foco nos estudos dos acontecimentos de um passado hermético.

A partir destes três princípios ocorreria então, segundo as autoras, um entrosamento, por assim dizer, entre a história e o sujeito contemporâneo. Ao proceder a partir desta realidade, o distanciamento viria a ser sanado pelo aluno, no que compete as especificidades que a história abarca, através do manuseio e da pesquisa das fontes familiares. Dito isto, o caminho para o conhecimento passaria pela própria presença do educando, no tempo e na sua tra-

jetória familiar, que então, “permite formular a hipótese e a hipótese leva a elaborar a noção (HARTOG, 2013, p.11). Estipulando assim um terreno de conversações entre o espaço privado e o espaço social, que “recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Outra questão importante que está intimamente ligada a estruturação dos conteúdos ligados à área das humanidades, é o da disciplina da Geografia, por sua relação anterior e atual com a da História. Ela parece ainda não ter encontrado a sua identidade fundamental, e permanece ancorada com a historiografia. Segundo Wagner e Vlach (2010, p. 1):

A Geografia cairia na mediocridade se se preocupasse somente com questões relacionadas à ocupação do espaço, sem correlaciona-la à historicidade do grupo. Portanto, o conhecimento de uma Geografia Histórica e, conseqüentemente, da historicidade de determinadas comunidades, ajuda a explicar as transformações geográficas ocorridas, o que questiona a construção de modelos que não condizem com a verdadeira realidade dos diferentes grupos.

O artigo destes autores atenta para um fator: a Geografia conectada ao estudo da História é vista em uma perspectiva de ampliar seus procedimentos através de contextos políticos e sociais. Com o uso da interdisciplinaridade sem a devida separação, no que compete a cada disciplina, é possível cair em um erro, o de não haver a devida caracterização de cada uma. A Geografia está em relação com a disciplina de História, por assim dizer, na unificação das temáticas de ambas, a partir da reforma de 1969, não vindo a se dissociar totalmente nos novos parâmetros em 1996, pois segundo Silva (2010, p. 2), existe “a dificuldade da Geografia em justificar sua presença na escola e legitimar seus princípios e objetivos educacionais”. Não compete aqui, discussões acerca do conteúdo desenvolvido pela Geografia, mas de uma exemplificação, dentre tantas, acerca da confusão gerada a partir da reforma dos sessenta, quanto ao lugar que ocupa cada área específica do conhecimento. Porém podemos compreendê-la como um enfrentamento a mais pelos docentes de ambas, visto que estes, muitas vezes acabam por abarcar as duas áreas e suas especificidades em sala de aula.

Não é incomum professores com formação na área da História, ministrarem aulas de Geografia, e vice-versa. Por um olhar mais atento é possível aferir uma imensurável distância entre a reflexão das especificidades historiográficas e a divisão geológica da terra, hemisférios, latitu-

des, climas, etc. Esta conjuntura advém das rupturas ocorridas na educação, onde a História e a Geografia cederam seus espaços para a Educação Moral e Cívica, o OSPB e os Estudos Sociais. Embasado nesta reflexão, é possível compactuar que entre as consequências geradas está a síntese dos saberes, e que ainda permanecem parcialmente nesta condição. Falar que as humanidades voltaram revigoradas a cena escolar com o término do regime militar, é não atentar em que circunstâncias estas retomaram a suas identidades, e quais os pressupostos teóricos e metodológicos, principalmente este último, foram elencados para a sua aplicação ao ensino fundamental e médio.

Na esteira de exemplos sobre o ensino e suas mudanças, não podemos deixar de elencar, mesmo que rapidamente, os saberes a nível acadêmico, que também sofreram com as políticas impostas pelos militares e ganharam uma relativa distância do ensino básico, do 1º e 2º graus.

Em geral, as universidades tomam as escolas como lócus e objeto de suas pesquisas, subsidiando a produção de um conhecimento que fomentará o debate e a reflexão sobre as questões que envolvem a escola e o ensino, o que resultará em novas ou revitalizadas formulações. Mas, na maioria das vezes, essas formulações não chegam às escolas, muito menos servem de subsídio ao planejamento e implementação de políticas voltadas para a educação escolar, tendo em vista que os agentes e órgãos reguladores dos sistemas de ensino operam em outra instância, com outros interesses (SILVA, 2010, p.12).

Dadas as mudanças que envolveram a escola e suas bases curriculares, o alcance desta problemática atingiu várias instâncias, desde a desestruturação das disciplinas, perpassando a formação da categoria profissional até a imposição de conteúdos de forma arbitrária, onde houve uma fragmentação das áreas específicas do conhecimento e uma desvinculação das suas etapas.

Considerações Finais

Terminologias à parte, o conhecimento das ações humanas e sua apreensão pelo educando, como sujeito histórico, transborda os limites da educação formal. Envolve em grandes polêmicas, o conhecimento da história tem muito a percorrer. É preciso efetivar novos desafios, competentes e construtivos, onde a possível verbalização da importância de uma autonomia, em cada disciplina para o

meio escolar, seja transferida para o meio social. Através da valoração do indivíduo e da horizontalidade do conhecimento a ser manuseado, é precípuo abster-se de uma sabedoria suprema e finita. A história pela visão, a priori, do historiador, perpassa a do professor, é movimento e está continuamente em construção, assim como o ser humano.

Para o encaminhamento da democracia plena é preciso desarticular os inúmeros discursos a atrasá-la; para o conhecimento do passado, do presente, visibilizando a construção do futuro, e a sua apresentação ao educando, urge a reavaliação por parte dos educadores, das ideologias e dos conceitos já ultrapassados. Em meio a dimensão, do “aqui e agora”, dada pela tecnologia e a um recente conceito de presentismo, ou seja “um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo” (HARTOG, 2013, p.15), é pertinente que não nos detenhamos com a volta de valores de antanho, a degradingolar o futuro vindouro. O que nos compete é superar velhas regras e caminhar para novas possibilidades, no intuito de solucionar as relações entre a atual educação e aquela que vai adequar-se ao mundo de amanhã. Que sujeito vislumbraremos no futuro, que história destinaremos como legado?

Construir a ponte entre a pertinência do estudo do passado histórico, os sujeitos e suas diferenças, nos variados graus de pertencimento social no presente, ao comprometimento com a possível “salvação” do mundo no futuro, é a realidade a ser enfrentada no atual contexto escolar. O estudo da história retorna aos bancos escolares com a função distinta de proporcionar a devida reflexão do indivíduo e sua constituição como sujeito crítico e cidadão. Segundo Reis (2006, p.174) “o presente sempre reinterpreta o passado vinculando-o às suas perspectivas-esperas futuras”, visto isso, o que projetará o sujeito histórico de amanhã? Se atualmente a compreensão da História está vinculada as ideologias políticas refletidas na forma de pressupostos sociais, relativizado nas classes ao pé da pirâmide social e baseado em um capitalismo de consumo de bens desnecessários, faz-se urgente deter o detrimento dos questionamentos, do conhecimento, da reflexão e da preponderância do pensamento crítico e consensual, a fim de proporcionar o despertar do educando.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 12ª reimpressão. São Paulo: Editora Graal, 2012.

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971*, Página 6377. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2015.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969*, Página 7769. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 set 20

FERREIRA, Nelson. *A importância da Educação Moral e Cívica e OSPB no currículo escolar*. Rede Tocantins de Notícias. Araguaína, 16 de jun. 2015. Disponível em: <http://www.redeto.com.br/noticia-7649.html#.Vip33rerTIU> : acesso em 02 set 2015.

FILA, Adriane. *Didática Geral e Didática da História: a relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores*. Curitiba: UFP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marciliane Soares. *Instruir sem incluir*. *Revista da História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, ano 10, nº 120, p.20-23, set 2015.

HARTOG, François. *Evidência da História: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A Legislação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas*. UFF, Niterói, 2010. 367 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-

Graduação em História Social, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MELO, Francisco Egberto de. *O ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Nacional de História. 2005, Londrina.*

REIS, José Carlos. *História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3º Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.*

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Hoje revolução, amanhã golpe. *Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 10, nº 120, p.26-31, set 2015.*

SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 10/08/2015.*

_____. O desafio de ensinar História quando a História foi extinta. *Gazeta do Povo, Paraná, 13 dez. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-desafio-de-ensinar-historia-quando-a-historia-foi-extinta-nas-escolas-ehc3qh810viwed9142wawrz9q> : acesso em 18/08/2015.*

SILVA, Francisco das Chagas. *Formação do professor de Geografia no Brasil: configurações político-institucionais e repercussões no ensino. Trabalho apresentado no VIII Seminário Internacional RED- UCH-CLACSO. Lima, 2010.*

WAGNER, Roberta Afonso Vinhal; VLACH, Vânia Rúbia. *Geografia Histórica: algumas considerações metodológicas do estudo das elites uberabenses no período de 1910 a 1960. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, 2010.*