



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO**  
**BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA**  
**ESCOLA BÁSICA**

**ALINE EWERTON DE SOUSA**

**OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA NA DISCIPLINA**  
**CONHECIMENTOS GERAIS DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE NO**  
**TEMPO DO NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO (1946 – 1960)**

**BELÉM - PA**

**2024**

ALINE EWERTON DE SOUSA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: História da Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Clarice Nascimento de Melo

**BELÉM - PA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

E94c Ewerton de Sousa, Aline.  
OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA NA  
DISCIPLINA CONHECIMENTOS GERAIS DO ENSINO  
PRIMÁRIO PARAENSE NO TEMPO DO NACIONAL  
DESENVOLVIMENTISMO (1946 – 1960) / Aline Ewerton de  
Sousa. — 2024.  
88 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Clarice Nascimento de Melo  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2024.

1. História do Ensino de História. 2. História das  
Disciplinas Escolares. 3. História da Educação. 4. Nacional-  
desenvolvimentismo. I. Título.

CDD 907

---

ALINE EWERTON DE SOUSA

**OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA NA DISCIPLINA  
CONHECIMENTOS GERAIS DO ENSINO PRIMÁRIO PARAENSE NO  
TEMPO DO NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO (1946 – 1960)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: 26 / 08 / 2024.

**Banca Examinadora**

---

**Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo (Orientadora) Universidade Federal do Pará -  
UFPA**

---

**Prof. Dr. Erinaldo Vicente Cavalcanti (Membro interno) Universidade Federal do Pará  
- UFPA**

---

**Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems (Membro externo) Universidade Federal de  
Roraima – UFRR**

---

**Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário (Suplente) Universidade Federal do Pará –  
UFPA**

## AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho de pesquisa exige a colaboração de várias pessoas ao nosso redor e envolve muitas escolhas e renúncias sociais. Agradeço desde já a todos os envolvidos, direta ou indiretamente. Gostaria de agradecer nominalmente aos familiares, professores e colegas que tiveram uma participação mais direta, mesmo que pequena, no apoio que recebi. Aos demais, peço desculpas por não mencioná-los, mas saibam que tenho imensa gratidão e respeito por todos.

Agradeço à minha tia, Maria da Graça Ewerton, pelo incentivo, suporte, cuidado e carinho que me oferece desde a infância até hoje; sem ela, nada disso seria viável. Sou grata à minha mãe, Alice Madalena Ewerton, pelo apoio incondicional e por disponibilizar suas condições econômicas modestas, quando necessário, para me ajudar nessa trajetória. Agradeço ao meu primo José Augusto Ewerton pelas conversas, incentivo, inspiração e preciosas dicas!

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Clarice Nascimento de Melo, pelas orientações, acessibilidade e por assumir responsabilidade conosco, orientando, além de compartilhar seu conhecimento e experiência para esclarecer e garantir o bom andamento do nosso trabalho. Sem dúvida, todas as falhas e limitações desta pesquisa são de minha inteira responsabilidade.

À banca examinadora, agradeço ao Professor Dr. Erinaldo Cavalcanti (UFPA) pelo empenho na correção, sugestões e indicações para aprimorar meu trabalho; à Professora Dra. Olívia Neta (UFRN) pelas valiosas observações e contribuições durante a qualificação; e à Professora Dra. Maria Edith Siems (UFRR) por aceitar o convite para participar da banca de defesa, considerando suas frequentes contribuições em nossa Linha de Pesquisa em História da Educação do PPEB.

Agradeço à professora Dra. Maria José Aviz do Rosário pelo apoio e pela dica relevante sobre as possíveis fontes documentais a serem analisadas em meu trabalho.

Sou grata aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação (GEPHE), especialmente à minha amiga Edilene Neres, pela parceria, experiências e angústias compartilhadas. Agradeço também a Elias Brito, por sempre estar disposto a ajudar na obtenção de informações em arquivos, compartilhamento de documentos históricos e experiências, e a Marcelia Protázio, bolsista graduanda em História (UFPA), por sua disponibilidade em auxiliar na busca e compartilhamento de fontes documentais.

Agradeço à Universidade Federal do Pará (UFPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), que me permitiram avançar mais um passo na minha formação ao finalizar este Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, na Linha de Pesquisa em História da Educação.

## RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa História da Educação Básica, com foco na “história do ensino de História”. O estudo analisa os conteúdos de História no ensino primário elementar no estado do Pará durante o período do nacional-desenvolvimentismo, em relação a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 2 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei nº 8.529/1946). A problemática refere-se à educação que tem se adaptado às políticas educacionais de cada período histórico, refletindo os grupos de poder com objetivos específicos, que utilizam a educação como ferramenta, sobretudo por meio do ensino de História. A questão principal é como as mudanças nas regulamentações educacionais afetam os conteúdos de História no ensino primário elementar paraense no período de 1946 a 1960 do nacional-desenvolvimentismo. O objetivo geral é analisar as propostas educativas dos conteúdos curriculares de História no ensino primário elementar no Estado do Pará no tempo do nacional-desenvolvimentismo. Este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: considerando os documentos e a legislação do período de 1946 a 1960, quais categorias, conceitos, temas, questões e objetivos eram abordados no Programa de História desse período no ensino primário elementar paraense? Os resultados indicam que as propostas educativas dos conteúdos curriculares de História do ensino primário elementar no Estado do Pará, no âmbito da disciplina Conhecimentos gerais, foram fortemente influenciadas pelo contexto nacional-desenvolvimentista, uma vez que este período foi caracterizado e fundamentado por reflexões filosóficas baseadas nas concepções de progresso de Anísio Teixeira e na Reforma do Ensino Primário de 1946 que culminou na Lei Orgânica do Ensino primário.

**Palavras-chave:** História do Ensino de História; História das Disciplinas Escolares; História da Educação; Nacional-desenvolvimentismo.

## RESUMEN

Esta disertación se inserta en la línea de investigación de Historia de la Educación Básica, con un enfoque en la "historia de la enseñanza de la Historia". El estudio analiza los contenidos de Historia en la enseñanza primaria elemental en el estado de Pará durante el período del nacional-desarrollismo, en relación con la Ley Orgánica de la Enseñanza Primaria, del 2 de enero de 1946 (Decreto-Ley n° 8.529/1946). La problemática se refiere a cómo la educación se ha adaptado a las políticas educacionales de cada período histórico, reflejando los grupos de poder con objetivos específicos, que utilizan la educación como herramienta, especialmente a través de la enseñanza de la Historia. La cuestión principal es cómo los cambios en las normativas educativas afectan los contenidos de Historia en la enseñanza primaria elemental paraense en el período de 1946 a 1960 del nacional-desarrollismo. El objetivo general es analizar las propuestas educativas de los contenidos curriculares de Historia en la enseñanza primaria elemental en el estado de Pará durante el tiempo del nacional-desarrollismo. Este estudio busca responder a la siguiente cuestión de investigación: considerando los documentos y la legislación del período de 1946 a 1960, ¿qué categorías, conceptos, temas, cuestiones y objetivos se abordaban en el Programa de Historia de ese período en la enseñanza primaria elemental paraense? Los resultados indican que las propuestas educativas de los contenidos curriculares de Historia en la enseñanza primaria elemental en el estado de Pará, en el ámbito de la disciplina Conocimientos Generales, fueron fuertemente influenciadas por el contexto nacional-desarrollista, ya que este período se caracterizó y fundamentó por reflexiones filosóficas basadas en las concepciones de progreso de Anísio Teixeira y en la Reforma de la Enseñanza Primaria de 1946 que culminó en la Ley Orgánica de la Enseñanza Primaria.

**Palabras clave:** Historia de la Enseñanza de la Historia; Historia de las Disciplinas Escolares; Historia de la Educación; Nacional-desarrollismo.



*“Não nos iludamos: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós mesmos, está associada à História que nos foi contada quando éramos crianças”*  
*Marc Ferro (1924 - 2021)*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	6
1.1. Do Tema, do Objeto .....	6
1.2. Problematização e Questão de Investigação.....	7
1.3. Dos Objetivos .....	10
1.4. Relevância da Pesquisa.....	10
1.5. Escritas Sobre a História do Ensino de História.....	13
<b>2. AS TEORIAS PEDAGÓGICAS E HISTÓRICAS</b> .....	23
2.1. Teorias Pedagógicas: Tradicional e Renovadora.....	23
2.2. Teorias Históricas: Tradicional e Nova História .....	30
<b>3. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, A IDEIA DE NAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA NO BRASIL</b> .....	36
3.1. A História do Currículo e das Disciplinas Escolares.....	39
<b>4. O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DO NACIONAL- DESENVOLVIMENTISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO (1946-1960)</b> .....	44
4.1. Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) .....	49
<b>5. O ENSINO PRIMÁRIO DE HISTÓRIA NO PARÁ (1946-1960)</b> .....	53
5.1. O Ensino Primário de História de Belém (PA) em Âmbito Estadual.....	53
5.2. O Ensino Primário de História nas Regulamentações Municipais de Belém (PA) .....	70
5.2.1. Como se Desenvolveu a Autonomia do Ensino Primário de Belém na Década de 1950 .....	70
5.2.2. A direção dos Conteúdos de História por Meio da “Moral e Cívica” Neste Nível de Ensino .....	75
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	83

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Do Tema, do Objeto

Este estudo está inserido na linha História da Educação Básica sob o foco temático da história do ensino de História. Teve origem a partir da minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, entre agosto de 2016 e fevereiro de 2017, quando participei do projeto de pesquisa "Formação de professoras (es) em tempos de ditadura (1964-1985)", pelo GEPHE.

Inicialmente, realizei pesquisas teóricas e de campo em periódicos não pedagógicos, como jornais, para a elaboração de um relatório técnico-científico intitulado "Formação de Professores no Instituto de Educação do Pará", visando compreender os discursos da imprensa local durante os anos de 1964 a 1974, conhecidos como "os anos de chumbo" da ditadura civil-militar, o que me incentivou a prosseguir com a Pós-Graduação em História da educação. Para elaborar o meu projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado, visando investigar, a partir da redemocratização brasileira, as possíveis rupturas e permanências desse período no currículo da educação básica, revisei os textos que utilizei para elaborar o relatório técnico-científico, mas também aprofundi as minhas pesquisas em História da educação.

Durante o processo de leitura para fundamentação teórica do projeto de pesquisa, deparei-me com a temática mais adequada à minha pesquisa. O historiador canadense Christian Laville (1999) discute a existência de tentativas de formação de sujeitos e objetivos de ensino em diferentes partes do mundo, através da utilização da História como instrumento "ideológico". Essas tentativas se traduziam em projetos políticos para formar um tipo de cidadão, por meio de determinadas concepções educacionais e históricas: ocultando ou destacando fatos históricos, promovendo o nacionalismo, usando imagens, entre outros meios que remetem a elas.

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) corroboram essa questão no Brasil, ao mencionarem que "no período republicano, a ideia de que a disciplina de História tinha a responsabilidade de formar os cidadãos ganhou força, como demonstram as Diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961" (p. 10).

Esses estudos me levaram ao objeto de pesquisa proposto no projeto de dissertação, que são os conteúdos de História do ensino primário elementar paraense. No primeiro semestre do curso de mestrado, cursado entre agosto e novembro de 2022, o projeto de dissertação sofreu uma alteração no recorte temporal e histórico, passando a ser a (re)democratização a partir de 1946, contexto do nacional-desenvolvimentismo do Brasil. O período foi redimensionado para

que a investigação pudesse ser inserida e colaborasse com o projeto de pesquisa "Educação e Desenvolvimentismo no Pará: 1950 - 1963", que está sendo executado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Educação (GEPHE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tendo os conteúdos de História na disciplina de Conhecimentos gerais do ensino primário elementar no Pará como foco de estudo, a regulamentação que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino primário, pelo Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, sancionado pelo Presidente da República (interino) José Linhares, foi o ponto inicial para a escolha do recorte temporal.

## **1.2 Problematização**

É possível notar na história que a educação se adaptou às mudanças de regime ou sistema de governo, atendendo aos interesses inerentes às concepções de educação e às políticas educacionais de formação almejadas. Este fenômeno é histórico. Podemos citar como exemplo o período colonial, quando a companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil pelo Marquês de Pombal, com o objetivo de implementar reformas educacionais para adaptar Portugal e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa (Ghiraldelli Jr. 2015). Durante o regime militar (1964-1985), houve mudanças para adequar a sociedade por meio da educação. As reformas educacionais de 1º e 2º graus implementadas nesse período priorizaram, no ensino de 2º grau uma formação específica para capacitar mão de obra para o trabalho para atender a um ideário de desenvolvimento capitalista, de segurança nacional, além de promover uma concepção privatista na educação (Fonseca, 1993). Contudo, é essencial destacar que cada período histórico representou diferentes grupos de poder, com objetivos educacionais e contextos sociais, políticos e culturais específicos. Mesmo assim, o uso da educação como uma ferramenta histórica tem sido constante, presente tanto no passado quanto no presente, para alcançar determinados objetivos.

Dado que a quarta Constituição da república (1946) foi fundamentada na ideologia liberal democrática, competia à União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Diante disso, enviou-se ao congresso a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), que tramitaria por treze anos até sua promulgação em 1961, em meio a muitos embates e discussões entre educadores progressistas - defensores da escola pública - e conservadores - que defendiam privilégios para a escola privada (Nascimento, 2006). Nesse período, surgiram disputas e conflitos de interesses entre esses dois grupos da sociedade, colocando em evidência a preocupação dos progressistas com a política centralizadora que

advém do Estado Novo, e, por outro lado, os conservadores representados pela igreja católica, que se preocupavam com o crescente fortalecimento da laicidade no ensino.

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, o Brasil passou por um período de significativa transformação política e social. A derrota dos regimes nazifascistas e a vitória dos Aliados influenciaram diretamente a política brasileira, levando ao fim da Era Vargas em 1945. A redemocratização do país começou com a renúncia de Getúlio Vargas em outubro de 1945, seguida pela eleição de Eurico Gaspar Dutra e a promulgação da Constituição de 1946, que restabeleceu direitos individuais e políticos. Esse período foi marcado por um esforço para modernizar o país e promover a industrialização, além de abrir espaço para debates educacionais importantes, como a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Junior, 2024).

Como aponta o historiador Christian Laville (1999), o pós-Segunda Guerra Mundial se tornou um marco no ocidente. Visto como uma vitória da democracia, ao ensino de História delegou-se a função de educação para a cidadania democrática, substituindo sua função anterior, de instrução nacional. A ideia de incentivar a formação de uma cidadania participativa para a criação de políticas democráticas se desenvolveu na pedagogia da história, ou seja, na teoria da prática educativa na área da História, passando de uma abordagem centrada no ensino, para uma abordagem focada na aprendizagem dos alunos. Essa tendência no ensino de História se estendeu por quase todos os países ocidentais e muitos outros nos cinco continentes. Contudo, Laville constatou que, em muitos desses países, quando o ensino de História é criticado ou discutido nos debates, não é porque as pessoas se importam com o alcance dos objetivos de formação que lhes são atribuídos oficialmente, mas sim porque certos conteúdos factuais estão ausentes em detrimento de outros que são ensinados (Laville, 1999).

A questão principal é como as mudanças nas regras educacionais afetam os conteúdos de História no ensino primário elementar paraense. A disciplina de História, e conseqüentemente seus conteúdos, é a única que recebe atenção direta dos líderes e parlamentares. O historiador Laville (1999) discute como o ensino de História foi utilizado como ferramenta política após a Segunda Guerra Mundial, afirmando que:

Entre as decisões tomadas pelos vencedores ao fim da Segunda Guerra Mundial, houve a de proibir o ensino da história ministrado nos países vencidos, a fim de neutralizar seus conteúdos fatuais antes de substituí-los por outros. Foi uma das primeiras decisões, senão a primeira, do Alto Comando aliado em Berlim; a mesma coisa se deu na Itália e no Japão (Laville, 1999, p. 130).

Numa perspectiva mundial, ele menciona que os Aliados tomaram medidas para controlar o conteúdo histórico ensinado nos países derrotados, como Alemanha, Itália e Japão, para evitar a propagação de ideologias que poderiam levar a novos conflitos. No entanto, no contexto brasileiro Viviane Gesser (2002) corrobora essa afirmação ao mencionar que “esse fenômeno histórico tem se repetido inúmeras vezes de acordo com cada momento do desenvolvimento econômico, estrutural e político.” (p.70).

No ensino da História e de seus conteúdos, por exemplo, a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, é frequentemente referida tanto como “revolução” quanto como “golpe” nos livros didáticos. Ambos os termos são usados para descrever o mesmo evento, mas cada um enfatiza aspectos diferentes da mudança política ocorrida em 1930. O período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), também é caracterizada pelo uso de expressões como "Revolução" ou "Golpe civil-militar". Por meio desses exemplos, percebemos que a terminologia varia dependendo da perspectiva histórica adotada. A concepção histórica que utiliza na disciplina, varia dependendo da sua abordagem. É notório que o ensino de História é, em alguns casos, implementado pelo Estado sob a forma de um projeto de formação do cidadão e até de sociedade, apesar de nem sempre as tentativas atingirem o objetivo desejado (Laville, 1999).

Dessa forma, Compreender os contextos através das fontes e da historiografia pode esclarecer algumas práticas educativas e até a histórica desvalorização docente nos sistemas de ensino do Brasil. Os debates sobre as concepções educacionais e históricas têm influenciado as discussões sobre o ensino de História nos últimos sessenta anos, tanto em termos teórico-metodológicos quanto de formação de professores. Esses debates também envolveram a análise de manuais e livros didáticos, que foram fundamentais para a introdução e valorização da história e cultura africana e afrodescendente na legislação nacional. As discussões a respeito do ensino de História sofreram significativas alterações no seu objeto desde o início do século XX. No Brasil, o ensino da História em diferentes projetos de educação também sofreu alterações. Como destaca Bittencourt (2018): “A História escolar, sob diferentes denominações, como História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., indica um longo caminho de mudanças nos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX até os dias atuais” (127).

É relevante ressaltar que no campo do conhecimento e das iniciativas pedagógicas há rupturas e permanências que trazem para o campo da educação disputas de poder, ocasionando embates, sobretudo, durante as transições às novas concepções pedagógicas e históricas. Dessa forma, levantou-se a seguinte questão: considerando os documentos e a legislação do período de 1946 a 1960, que categorias, conceitos, temas, questões e objetivos eram abordados no Programa de História deste período do ensino primário elementar paraense?

### **1.3 Dos Objetivos**

Na medida em que a questão de investigação sobre o objeto de pesquisa se estabeleceu, o meu objetivo geral é analisar as propostas educativas de História da disciplina Conhecimentos gerais do ensino primário elementar no Estado do Pará no tempo do Nacional-desenvolvimentismo.

Para apontar as articulações existentes entre as proposições para o ensino primário elementar dos conteúdos de História paraense com o tempo do nacional desenvolvimentismo, foram pensados os seguintes objetivos específicos: Apresentar a história do ensino de História e sua formação como disciplina curricular no Brasil, as teorias pedagógicas e históricas que permearam o programa de História do ensino primário no período nacional-desenvolvimentista; compreender o contexto histórico-político da educação nacional e local (1946-1960); e realizar a análise teórica documental que tratam dos conteúdos de História do ensino primário elementar paraense (1946-1960).

### **1.4 Relevância da Pesquisa**

Este estudo visa colaborar com pesquisas e estudos sobre a história do ensino de História, focando no ensino primário no Pará durante o período do nacional desenvolvimentismo. O recorte temporal se justifica pelo início da (re) democratização no Brasil, pós-era Vargas, e pela promulgação, em 02 de janeiro de 1946, do Decreto-Lei n.º 8.529, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Primário. O estudo abrange até o ano que antecede a promulgação da Lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora mencionemos a LDB de 1961 em um artigo mais adiante no texto, sua análise detalhada está fora do escopo deste trabalho, pois nosso foco principal é o período anterior a sua promulgação.

Este estudo busca evidenciar sua relevância para a construção de programas curriculares de História. A análise das concepções pedagógicas e históricas, essenciais na escolha dos temas para o programa de História do ensino primário elementar no período

abordado, revela uma ligação direta entre o desenvolvimento educacional dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, o estudo promove o exercício democrático através de práticas pedagógicas e incentiva uma educação crítica entre os estudantes de licenciatura que pesquisam a história da Educação Básica.

A análise das diferentes concepções pedagógicas e das teorias históricas sobre a disciplina de história poderá permitir que se compreenda e construa uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola básica pública, ao buscar nos debates historiográficos importantes desdobramentos sobre a relevância das discussões e embates históricos acerca da educação. Desde o término da Era Vargas, houve debates e discussões acerca da legislação educacional que resultaram na Lei Orgânica do ensino primário, conhecida como Decreto-Lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Nascimento, 2006). Posteriormente, com as discussões a respeito da LDB/1961 (Nascimento, 2005), começaram a surgir as primeiras conquistas históricas do século XX para a educação primária. Dessa forma, instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), que, em seu capítulo II, artigo 25, dispõe: Art. 25: "O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social" (BRASIL, 1961)<sup>1</sup>.

Tenho plena convicção da relevância deste estudo para a minha vida profissional, uma vez que meu objetivo é aprimorar meus conhecimentos sobre a historiografia local e nacional em História da Educação Básica. A carreira docente demanda formação em Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pois é fundamental compreender os pressupostos teórico-metodológicos, além das técnicas e procedimentos necessários para a coleta e análise de fontes de investigação. É indispensável a formação de professores-pesquisadores que desejam contribuir para o desenvolvimento e inserção da pesquisa regional na historiografia nacional.

Este estudo é relevante no âmbito acadêmico devido ao seu ineditismo em relação à pesquisa do seu objeto de estudo no período nacional-desenvolvimentista no Brasil. Além disso, poderá contribuir para a formação inicial das professoras pedagogas, ao demonstrar as concepções educacionais e históricas que norteiam o ensino e a disciplina de História, bem como a relevância da História da Educação no processo de construção participativa dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos currículos escolares que orientam as escolhas dos livros didáticos na educação básica.

---

<sup>1</sup> Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971



Essas consciências das abordagens sócio-críticas da pedagogia, na qual visam desenvolver a consciência crítica dos alunos, fundamentam as práticas pedagógicas que exercem funções formadoras, mediadoras e articuladoras nos processos educativos da educação básica que propõem a eles questionar e transformar as estruturas sociais injustas. Dessa forma, a comunidade escolar tende a ter mais clareza sobre o seu papel e o da escola ao acompanhar, avaliar e apoiar ações pontuais no ano letivo da instituição educacional, que são consideradas atividades extracurriculares ou obrigatórias no currículo, mas que apenas aprofundam “as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação no qual certos grupos e nações se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores” (Silva, 2006. p.66).

De acordo com Marc Bloch, no livro “Apologia da História ou o ofício do historiador”, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (2001, p. 65). Portanto, este estudo pode ter um impacto significativo no âmbito social, já que o ensino de História na Educação Básica precisa se posicionar frente a qualquer sinal ideológico dominante que mantenha um ensino de História tradicional e que promova as relações hegemônicas de poder. No cotidiano, essas relações podem ser observadas nas mídias, que frequentemente reproduzem narrativas dominantes, nos currículos escolares que muitas vezes ignoram histórias de grupos marginalizados, e até mesmo nas políticas públicas que perpetuam desigualdades sociais e educacionais. Reconhecer essas manifestações no dia a dia é crucial para promover uma educação verdadeiramente crítica e libertadora.

Os profissionais que têm contato direto com os educandos devem utilizar as contribuições da historiografia para compreender possíveis retrocessos e conquistas da sociedade na educação no ensino fundamental. Isto é fundamental para promover e apoiar uma educação crítica e libertadora, mesmo para alunos considerados “conservadores”. É crucial divulgar estudos sobre os debates e disputas sobre o ensino de História desde a redemocratização do Brasil após a era Vargas, pois o ensino de História é reconhecido como um espaço fértil para interesses diversos que influenciam a educação básica até os dias atuais. Esse tema é frequentemente presente no meio acadêmico, seja sob a perspectiva do Ensino, da Pesquisa ou da Extensão. Nesse sentido,

o estudo da história do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores, questões que vêm se acumulando nos cantos das salas de aulas, que atropelam o caminho desses profissionais e que nem sempre podem ser respondidas pela observação direta e pela reflexão sobre o fazer cotidiano. Pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas (Fonseca, 2011, p. 3-4).

Em suma, a análise histórica pode desempenhar um papel crucial na estruturação da educação do país, podendo contribuir para avanços ou retrocessos na sociedade. A compreensão do passado, a reflexão crítica para se evitar erros do passado novamente, assim como, a análise histórica pode ser também inspiração para o futuro demonstrando os avanços, na sociedade. Dado que os professores são os mediadores da aprendizagem em sala de aula, o estudo pode promover uma colaboração reflexiva e comprometida com a educação emancipatória. Com o objetivo de contribuir para a formação de indivíduos crítico-sociais, éticos e conscientes do contexto político-social que estão inseridos.

### **1.5 Escritas Sobre a História do Ensino de História**

Esta seção introdutória apresenta um levantamento realizado como primeira etapa deste estudo, focado nas produções de Pós-Graduação (teses e dissertações) em História da Educação. O objetivo é identificar e demonstrar como a temática história do ensino de História está sendo discutida nas pesquisas, além de evidenciar a originalidade e o objetivo deste estudo.

A partir deste levantamento, percebeu-se que as produções acadêmicas sobre esse tema, sob o recorte temporal de 1946 a 1960, correspondem a um número reduzido. Foram cinco teses e sete dissertações elaboradas em Programas de Pós-Graduação de nove instituições. Além disso, percebe-se que ainda são escassos os dados das produções acadêmicas sobre a história do ensino de História no ensino primário elementar, o que mostra como ainda é quase insignificante esse tipo de pesquisa nos Programas de Pós-graduação no Brasil.

Os autores (as) que realizaram pesquisas entre teses e dissertações sobre este tema, até a conclusão desse levantamento, dentro do recorte temporal dos últimos vinte anos, somam onze (11): duas (02) dissertações de mestrado defendidas no ano de 2010, uma pela PUC-SP e outra pela UnB; uma (01) dissertação de mestrado defendida na UNICAMP no ano de 2020. Entre as teses são apenas três (03): uma (01) defendida em 2011 pela UNESP e duas (02) em 2019, uma pela UFG e outra pela UERJ, e no âmbito da UFPA são duas (02) dissertações de mestrado, defendidas nos anos de 2018 e 2020 pelo PPEB.

A fim de apresentar e, possivelmente, estabelecer um diálogo teórico sobre o que já se produziu e o que se tem pesquisado em nível de Pós-Graduação - Stricto Sensu - sobre o eixo

temático “história do ensino de História”, que esteja relacionado com o objeto deste estudo: "A disciplina de História do ensino primário elementar no Pará (1946 - 1960)", o quadro a seguir demonstrará os resultados da busca na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) pelos seguintes descritores: "ensino de história 1950", "ensino de história primário 1950" e "história do ensino de história".

*QUADRO - DISSERTAÇÕES E TESES*

INSTITUIÇÃO	ANO	AUTOR	TÍTULO	FONTE
PUC-SP	2010	Bernardes, Rodolfo Calil	O ensino de história nas escolas secundária brasileiras (1942 – 1961)	BDTD/ Dissertações, 2022.
UnB	2010	Fontineles, Flávia de Souza	Páginas na memória: livros didáticos e narrativas de experiências escolares no Brasil (1937 - 1956)	BDTD/ Dissertações, 2022.
UNICAMP	2020	Vianna, Diogo Henrique	O ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950	BDTD/ Dissertações, 2022.
UERJ	2019	Arruda, Cláudia Maria Calmon	Ensino de história e política em Angola (1950 – 1978)	BDTD/ teses, 2022.
UFG	2019	Cardoso, Vanessa Clemente	A história do ensino de história e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da história nova do Brasil (1963-1965)	BDTD/ teses, 2022.
UNESP	2011	Moreira, Kênia Hilda	O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica.	BDTD/ teses, 2022.
UFPA	2020	Golobovante, Smile de Souza	Professora Maria Annunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo.	PPEB/ Dissertações, 2022.
UFPA	2018	Santos, Ely Carlos Silva	O conteúdo da História de Soure/PA na disciplina integração social da ERC Instituto Stella Maris (1971-1988).	PPEB/ Dissertações, 2022.

*Fonte: Ewerton de Sousa, Aline. 2022.*

Observou-se que Bernardes (2010), em sua dissertação intitulada “O ensino de história nas escolas secundária brasileiras (1942 – 1961)” defendida na PUC-SP, buscou caracterizar o ensino de história em nível secundário, entre os anos 1942 e 1961, período compreendido entre a reforma Capanema e a promulgação da primeira LDB em 1961. Além de localizar e analisar debates neste período referente ao ensino de história, utilizando como fontes textos normativos oficiais e artigos sobre o ensino de história, publicados nos seguintes periódicos: Atualidades pedagógicas, EBSA: documentário do ensino, Escola secundária, Revista brasileira de estudos pedagógicos, Revista de educação, Revista de história e Revista de pedagogia. Esta dissertação buscou compreender o ensino de história nas décadas de 1940 e 1950, analisando por meio das fontes como eram as configurações constituintes da disciplina escolar, caracterizada por Chervel e sintetizada por Bittencourt por: 1) finalidades, 2) conteúdos, 3) conteúdos de ensino e aprendizagem e 4) atividades de avaliação. Inferindo como funcionava o ensino de história nesse período, entretanto no âmbito nacional, especialmente no Estado de São Paulo.

Partindo para a dissertação “Páginas na memória: livros didáticos e narrativas de experiências escolares no Brasil”, defendida na UnB no ano de 2010, iniciada em 1937 e vá até 1956, foi relevante incluí-la no levantamento pela pesquisa alcançar o ensino primário no Brasil na primeira metade da década de 1950, onde buscou compreender os livros didáticos e as práticas educativas neste nível de ensino e como esses livros integravam a atmosfera político-cultural desse período. A pesquisa concentrou-se numa análise compreensiva dos livros didáticos editados para o nível primário, tendo como método a pesquisa histórica com as fontes orais, por meio das narrativas de memórias ouvidas de pessoas que frequentaram o ensino primário desse período. A dissertação localizou-se no levantamento pelas palavras-chave “ensino de história primário”, pela BDTD, e seu estudo se deu em âmbito nacional.

Já Vianna (2020), focaliza em sua dissertação, intitulada “O ensino de História da América: currículo e livros didáticos na década de 1950” defendida na UNICAMP no ano de 2020, a discussão acerca da relevância do ensino de História da América nas escolas secundárias, que segundo o autor foi uma ideia implementada na década de 1950. A investigação buscou compreender o conjunto de debates nacionais e internacionais mais relevantes na década de 1940 (pan-americanismo, identidade nacional, promoção da paz e entendimento entre os povos), estendendo-se até a década de 1950, na perspectiva das disputas por hegemonia curricular e das concepções para o ensino de História, abrangendo, segundo o autor, os conteúdos nocivos e a produção de livros didáticos. A discussão em contexto nacional contempla a transição e as particularidades de um governo democrático após o fim de um

autoritário varguista, nesse processo histórico que efetivou o ensino de História. Metodologicamente, este trabalho dialoga com referenciais teórico-metodológico da história da educação e cultural.

Em relação às teses, Arruda (2019) em sua tese de doutorado intitulada “Ensino de história e política em Angola (1950 – 1978)”, defendida no ano de 2019 pela UERJ, procura entender o processo de construção do ensino de História em Angola pelo Movimento pela Libertação de Angola (MPLA) a partir do entrelaçamento deste campo com a história política, sob o recorte temporal de 1950 a 1978. A pesquisa histórica concentrou a investigação na produção intelectual iniciada por um grupo de militantes nacionalistas responsáveis pela elaboração de textos didáticos, disseminados durante a luta anticolonial. De acordo com Arruda (2019), os manuais escolares angolanos recuperam a tradição novecentista de vincular o ensino de história à moral e aos deveres cívicos.

Cardoso (2019), na tese “A história do ensino de história e a formação da elite intelectual brasileira: uma análise a partir da história nova do Brasil (1963-1965)”, defendida no ano 2019 pela UFG, investigou a história da elaboração e da escrita da história recente do Brasil bem como a formação da elite intelectual brasileira a partir da coleção História Nova do Brasil, - publicada em janeiro de 1964 pela Campanha de Assistência ao Estudante (CAES), porém ao ser associada ao comunismo internacional e receberem pareceres desfavoráveis da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), do Estado-Maior do exército e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), juntamente com editoriais dos principais jornais da época e com a instauração da ditadura civil-militar, os livros foram recolhidos, queimados e proibidos de serem comercializados – para isso, a autora considerou as produções historiográficas sobre o ensino de história das décadas de 1950 e 1960 vinculadas à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi da U.B), à Universidade de São Paulo (USP) e ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), além de averiguar a recepção dos manuais escolares, por meio dos pareceres desfavoráveis das Agências e Institutos mencionados. Utilizou a análise das fontes, percebendo que houve uma disputa pela produção simbólica por meio da crítica da ordem estabelecida pela classe dominante representada na historiografia oficial e pelos professores catedráticos da própria Universidade do Brasil (U.B). Ademais, mediante os inquéritos notou-se a tentativa de incriminar os autores os autores como meio de atingir e conseguir provas de associação do General reformado do exército e intelectual de esquerda Nelson Werneck Sodré, ao Comunismo Internacional.

Moreira (2011), em sua tese defendida em 2011 pela UNESP, intitulada “O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise

historiográfica e didático-pedagógica”, investiga os conteúdos historiográficos e didático-pedagógicos de oito obras didáticas de história do Brasil, destinadas ao ensino secundário, em circulação no campo educacional brasileiro no período de 1889 a 1950. Metodologicamente realizou análise dos conteúdos historiográficos na perspectiva das mudanças e permanências concernentes aos conteúdos do livro didático de história do Brasil no período delimitado, objetivando contribuir para ampliar a reflexão sobre o estado atual da produção didática e do ensino de história do Brasil.

Golobovante (2020), objetivou em sua dissertação “Professora Maria Annunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do nacional-desenvolvimentismo”, defendida no ano de 2020 na UFPA pelo PPEB, compreender qual foi a contribuição da Professora Annunciada Chaves para a História do Brasil e para o ensino de História no contexto nacional-desenvolvimentista que o país estava, apresentando a conjuntura política e educacional das concepções historiográficas e do ensino de História no período de 1945 a 1964. Para isso, o autor estabeleceu procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental no arquivo do colégio Paes de Carvalho e no acervo memorial do livro morôngueta, realizando análise das fontes documentais na perspectiva de análise de conteúdo segundo Bardin (2011).

Na pesquisa, intitulada O ensino da história de Soure-PA na disciplina de integração social da Escola em Regime de Convênio - ERC Instituto Stella Maris (1971-1988), Santos (2018) buscou compreender o percurso histórico do ensino da história do município de Soure-PA nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco no período entre 1971 e 1988, quando a Lei n.o 5.692/71 foi promulgada, e 1988, com as mudanças pós-ditadura militar no Pará. Nessa direção, Azevedo e Stamatto (2010) apontam que, entre os parâmetros da Psicologia no Brasil, em meados do século XX, predomina o behaviorismo, no qual o professor cria o comportamento, reforça os desejáveis e ignora os indesejáveis. O desenvolvimento se dá através do condicionamento e da repetição. A aprendizagem é uma reação a estímulos externos. Essa abordagem, também conhecida como Tecnicismo, foi implementada através da normatização nas reformas educacionais de 1968 e 1971 (Leis 5.540/68 e 5.692/71) durante a ditadura civil-militar. Dessa forma, o ensino de história teve consequências drásticas, uma vez que essa concepção enfatiza a valorização da objetividade em detrimento de qualquer subjetividade, ou seja, excluía-se a reflexão e a criticidade das disciplinas escolares de História. Embora esteja relacionado ao tema desta pesquisa, apresenta diferenças significativas no período histórico.

Neste nível de ensino e contexto histórico, é possível identificar algumas dificuldades que o ensino de História nos anos iniciais enfrenta: a limitação às datas comemorativas, a falta de um plano curricular adequado e um processo de ensino-aprendizagem linear, mecanizado e descontextualizado. Portanto, é crucial refletir e analisar o ensino de História no ensino primário elementar.

Durante a leitura das teses e dissertações, foi percebido que as produções acadêmicas sobre a história do ensino de História, especialmente no período de 1946 a 1960, são escassas. As leituras flutuantes realizadas destacam a distribuição das pesquisas pelo Brasil e as particularidades de cada região, principalmente no ensino secundário, o que reforça a necessidade de mais estudos no âmbito do ensino primário local. As produções coletadas não demonstram ligação com o tema desta dissertação, “Disciplina de história do ensino primário paraense (1946-1960)”. Assim, ainda existem lacunas de pesquisa sobre o ensino de História na Educação Básica do Brasil, especialmente a nível local.

## **1.6 Metodologia**

A compreensão da história do ensino de História no período nacional-desenvolvimentista do Brasil requer a escolha de princípios teóricos e metodológicos que apontem não para a apreensão de uma verdade dos acontecimentos, mas para a interpretação daquilo que chamamos de ação dos sujeitos que fizeram, em situação temporal singular e plural, podendo assim, por meio da história expressar exemplos e maneiras que competem à transformação das sociedades humanas e a compreensão da realidade da educação contemporânea. Siman (2003) afirma que o tempo histórico é o resultado das ações, relações e formas de pensar dos homens, e essas ações variam ao longo do tempo cronológico.

Sendo assim, pensar historicamente nos permite identificar e explicar as mudanças e permanências do presente a partir do passado e da perspectiva do futuro (Siman, 2003). Dessa forma, é possível perceber as principais "heranças" desses períodos remotos, para uma melhor compreensão da atual situação da educação básica em Belém do Pará. Como este trabalho é do tipo pesquisa histórico-documental, dentro do campo da História do ensino de História, sua perspectiva de contextualização e investigação do objeto de estudo tem como foco principal a História social. Esta perspectiva procura compreender a sociedade ou um objeto através da sua historicidade, o que, em geral, rejeita abordagens históricas que se baseiam em fatos isolados ou personalidades políticas.

O propósito é aplicar a História Social na investigação histórica sobre o ensino de história na educação primária, dentro do contexto do nacional-desenvolvimentismo. Sendo

assim, o fenômeno educativo deve ser compreendido de forma social em diálogo com a política e não de forma individualizada e isolada, tentando compreender o fenômeno educativo a partir das categorias da História, do processo histórico e das temporalidades históricas.

Conforme Aróstegui (2006), a pesquisa histórica se baseia na coleta documental através da "observação documental", que consiste em realizar o trabalho em um arquivo, buscando publicações oficiais e textos bibliográficos (Aróstegui, 2006). A pesquisa histórico-documental foi fundamental para a realização deste estudo, pois permitiu a coleta de dados históricos e oficiais que são essenciais para a compreensão da evolução da educação e do ensino de história no Pará.

A documentação coletada inclui Projetos de Lei, Leis, Portarias, Ofícios e publicações no Diário Oficial da época, todos referentes à educação e ao ensino. Foram coletadas em três principais instituições: 1) Câmara Municipal de Belém: No setor arquivístico, foram obtidos leis, portaria e parecer que documentam decisões e discussões relevantes para a educação municipal, como a Portaria n.º 334 de 25 de abril de 1949, que criou o Departamento do Ensino Municipal de Belém; Lei n.º 503 de 27 de maio de 1949, que criou a Diretoria de Ensino Municipal de Belém; a “Declaração de princípios, direitos e reivindicações municipais” de 1950; Lei n.º 1197 de 18 de junho de 1951, que criou pequenas bibliotecas nas escolas municipais de Belém; Lei n.º 3507 de 10 de dezembro de 1956 que instituiu clubes agrícolas nas escolas mantidas ou subvencionadas pelo município de Belém, revelando a influência e a adaptação do ensino municipal de Belém pela Lei Orgânica do ensino primário (1946), na qual objetivava sistematizar este nível de ensino em todo o território nacional; Lei n.º 1939 de 25 de setembro de 1957, que criou o Serviço de Orientação Municipal de Belém e seus respectivos cargos; Lei n.º 4107 de 11 de julho de 1958, que criou o Departamento Municipal de Educação e Cultura de Belém; Lei n.º 4377 de 03 de agosto de 1959 que regulamentou o funcionamento das Escolas Municipais de Belém e fixou normas de admissão de pessoal técnico e controle geral de ensino; Lei n.º 4365 de 24 de dezembro de 1959, no qual tornou obrigatório nos estabelecimentos primários mantidos pela Prefeitura Municipal de Belém o Ensino de Moral e Cívica; e Parecer da Comissão de Justiça e Legislação (1959) que aprovou o projeto de lei n.º 39 que obriga o ensino da Moral e Cívica; 2) Biblioteca Pública Arthur Viana (CENTUR): No setor de Obras Raras, foram encontradas portarias em publicadas no Diário Oficial que regulamentaram o programa de História do Brasil no estado e registram mudanças significativas, como a Portaria n.º 2 de 3 de janeiro de 1946, que "RESOLVE: manter o mesmo livro didático do ano pretérito" (Pará 1946) e a Portaria n.º 145 de 25 de maio de 1949, que "RESOLVE: Aprovar os programas do curso primário supletivo" (Pará, 1949); e 3) Arquivo



Público do Estado do Pará: este arquivo forneceu documentos históricos que oferecem uma visão detalhada das políticas educacionais da época, como o Ofício n. 1588 de 11 de julho de 1949, elaborado pelo Departamento de Educação e Cultura e continha em anexo: "As instruções e modelos das provas parciais realizadas em junho de 1949 fornecidos pelo Serviço de Orientação do Ensino Primário deste Departamento" (Pará, 1949).

A escolha dessas fontes se justifica pela sua capacidade de fornecer uma visão abrangente e detalhada das políticas educacionais e das práticas de ensino no Pará (1946 - 1960). Esses documentos foram essenciais para entender como a educação foi estruturada e desenvolvida ao longo do tempo, especialmente no nível do ensino primário, no período de 1946 a 1960, do nacional-desenvolvimentismo.

Os dados coletados serão analisados de forma a identificar padrões, mudanças e continuidades nas políticas educacionais. A análise será conduzida com base nas informações extraídas dos documentos, que serão interpretadas à luz do contexto histórico e educacional do período estudado (1946-1960). Além disso, o caminho escolhido foi o estudo teórico bibliográfico necessário para ao tema e objetivos específicos. Em seguida, aplicou-se a análise do discurso crítico, fundamentada em teorias da História social. O objetivo foi compreender como as pessoas interagem nas suas práticas sociais a partir da premissa marxista de que a base de qualquer relação social é conflituosa e condicionada por interesses ideológicos. Além disso, essa reprodução ideológica é produzida nos meios de produção da vida social, os quais são denominados de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) (Althusser, 2001 *apud* Melo, 2009).

Como as fontes históricas são coletadas em uma instância de valor institucional que atribui significado às nossas vidas, para Althusser, as ideologias dessas instituições nos aparelham e, conseqüentemente, somos resultados delas (Melo, 2009). A análise do discurso visa compreender e explicar, através dos documentos oficiais, as diferentes interpretações do passado que produziram ou contribuíram para que determinado evento ocorresse; e as mudanças que determinaram as possíveis permanências e regularidades, assim como as mudanças e rupturas nas ações humanas, apontando a finalidade e os objetivos que os sujeitos almejavam atingir através dessas ações.

A pesquisa utilizará o método do estudo das fontes informacionais/históricas, “entendida como o método de investigação da realidade social com o qual se busca estabelecer relações entre o documento e seu contexto” (Silva et. al 2009 *apud* Bencostta et. al. 2022, p. 4), que compreende o levantamento de discursos políticos, documentos oficiais e bibliografias, coletadas em arquivos públicos ou não, sobre um determinado período histórico (Padilha; Nascimento. 2015, p. 124).

A dissertação está estruturada em cinco (5) seções e considerações finais, sendo a Seção 1 introdutória, apresentando o tema, o objeto e a trajetória acerca do interesse por eles, a problematização e a questão de investigação, os objetivos geral e específicos, além da relevância da pesquisa nos âmbitos acadêmico, social e pessoal, a metodologia, e “As escritas sobre a história do ensino de História”, que trata de um levantamento realizado como primeira etapa deste estudo, para demonstrar seu ineditismo no campo da História da Educação.

Na seção 2, serão apresentadas a história e a fundamentação teórica acerca das teorias pedagógicas tradicional e renovadora, e as teorias históricas tradicional e Nova História.

Na seção 3, será apresentada a história do ensino de História, sua origem como campo de conhecimento a um público de não historiadores, assim como sua constituição como disciplina no Brasil.

Na seção 4, será mostrado o contexto histórico-político do nacional-desenvolvimentismo na educação brasileira e a Lei Orgânica do ensino primário (1946 - 1960) e na seção 5, serão apresentados os conteúdos curriculares de História do ensino primário no Pará (1946 - 1960), por meio da análise documental do ensino primário de Belém (PA) em âmbito estadual e do ensino primário de Belém (PA) em âmbito municipal.

## **2. AS TEORIAS PEDAGÓGICAS E HISTÓRICAS**

Discorrer acerca da temática história do ensino de História exige evidenciar conceitos, definições, dimensões e aspectos de elementos que as circundam. Ainda que saibamos que toda disciplina escolar possui sua singularidade como um conjunto de parâmetros definidores, sabe-se também que todo campo disciplinar está mergulhado na interdisciplinaridade (Barros, 2011). Nesse sentido, procurou-se apresentar alicerces teóricos que possibilitem uma análise teórica sobre as fontes documentais e do objeto de estudo em questão.

Quando nos indagamos acerca dos significados de certos conjuntos de práticas, concepções e objetos de estudo como um determinado campo específico do conhecimento, como uma disciplina, podemos fazer sempre emergir alguma “história”. Cada tempo histórico tem seu ritmo de transformações e também de transformar a história de uma disciplina. À exemplo da História, que se constitui num campo de saber milenar, em relação a outras ciências sociais e humanas que apresentam origens que remontam apenas aos séculos XVIII e XIX (Barros, 2011). Por isso a importância da compreensão dialógica de um contexto histórico mais amplo e nacional articulado ao local (Pará) para se apreender acerca do núcleo da instrução em História que são os conteúdos colocados nos programas do âmbito dos Conhecimentos gerais do ensino primário elementar paraense (1946-1960); além de tudo o que envolve a trajetória da sua significação como disciplina na sua historicidade.

Sendo assim, nesta seção vamos tratar das teorias pedagógicas tradicional e renovadora, que permearam os objetivos do ensino primário e os conteúdos curriculares de História no período do nacional desenvolvimentismo; tratar-se-á também da trajetória da formação da teoria histórica tradicional enraizada nos conteúdos de História mesmo com o início da influência da Nova História na década de 1950, considerando que uma não extinguiu a utilização da outra nos programas curriculares.

### **2.1 Teorias Pedagógicas: Tradicional e Renovadora**

Para pensar concepções pedagógicas no ensino primário acerca do campo disciplinar de História num determinado contexto, deve-se aclarar, a princípio, sobre a historicidade das teorias vigorantes na educação brasileira que a influenciaram nesse período. Ao mesmo tempo, far-se-á imprescindível compreender que falar de Teorias pedagógicas, fala-se também em ensino. Primeiramente, a história do ensino está intimamente ligada a didática, já que foi quando o ensino passou a ser uma atividade planejada e intencional à instrução no desenvolvimento da

sociedade, da produção e das ciências, que a didática passou a existir como forma estruturada. Embora outras formas não estruturadas de ensino também fossem uma ação pedagógica, pode-se dizer que formas de ações pedagógicas existem desde a antiguidade clássica e medieval, mas não se pode falar em Didática como teoria de ensino que sistematiza o pensamento para formas de ensinar, até o século XVII (Libâneo, 1990).

No contexto do nacional-desenvolvimentismo, a disciplina de História no ensino primário foi fortemente influenciada por essas teorias pedagógicas, pois durante o período do nacional-desenvolvimentismo, havia um forte interesse em formar cidadãos que pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Nesse sentido, a disciplina de História permaneceu a ser utilizada como ferramenta para promover uma consciência nacional e um senso de pertencimento, à medida que durante o período do nacional-desenvolvimentismo, havia um forte interesse em formar cidadãos que pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

A compreensão da historicidade dessas teorias é essencial para a entender a prevalência deste ensino de História prevaleceu durante este período. Refletindo as mudanças sociais, econômicas e políticas do Brasil, as teorias pedagógicas tradicionais e renovadoras moldaram os conteúdos curriculares e a metodologia de ensino, promovendo uma visão de educação que buscava formar cidadãos para contribuir com o desenvolvimento nacional latente deste período.

Podemos afirmar que a pedagogia é uma “teoria da educação”, porém não se pode deixar de ressaltar que há uma oposição entre teoria e prática. O conceito de pedagogia trata-se de uma teoria baseada em função de uma prática educativa, onde ela busca equacionar a relação entre o educador e o educando que, no caso da escola, são o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Logo, não constituem da pedagogia teorias que analisam a educação e sua relação com a sociedade que não objetivem orientar diretrizes que não sejam para uma atividade educativa (Saviani, 2005).

Nesse sentido, as diferentes concepções de educação no âmbito da pedagogia, podem ser agrupadas em duas grandes tendências: 1) as concepções que priorizam a teoria sobre a prática; onde estão as diversas modalidades de pedagogia tradicional (tanto da vertente religiosa, quanto da leiga) e estão centradas em teorias do ensino, portanto as tentativas em responder baseavam-se em formular métodos para o ensino; e 2) as concepções que subordinam a teoria à prática, onde se situam as diferentes modalidades da pedagogia nova, que deram ênfase em “teorias da aprendizagem” e o principal problema se traduziu no questionamento de “como aprender”, levando a uma generalização do lema “aprender a aprender” (Saviani, 2005).

Historicamente, a tendência das diversas modalidades da pedagogia tradicional, - onde a centralidade era a instrução por meio do professor como transmissor dos conhecimentos, cabendo ao aluno o papel de receptor desta transmissão e assimilá-los. - foi dominante até o final do século XIX, enquanto no século XX a principal característica é a tentativa de transição para a tendência das concepções das diferentes modalidades da pedagogia nova, no qual se tornou predominante. Ressalta-se que essa transição não excluiu as concepções tradicionais, disputas por influência no interior das escolas continuaram a ocorrer (Saviani, 2005).

A história da Didática está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das formas de ensinar que, por sua vez, estão atreladas às teorias pedagógicas. No entanto, a Didática como teoria de ensino, que investiga as ligações entre ensino e aprendizagem e suas leis, só vem ocorrer no século XVII, quando um pastor protestante chamado João Amós Comênio (1592-1670) escreveu a primeira obra clássica sobre Didática – a *Ditacta Magna*. Desenvolveu ideias avançadas para a prática educativa nas escolas, em contraposição às ideias da nobreza e do clero. Por intermédio deste educador a Didática assentou-se em princípios como: a educação é um direito natural de todos; o homem deve ser educado de acordo com seu desenvolvimento natural; a ideia de que a assimilação dos conhecimentos não se dá instantaneamente, e que os conhecimentos devem ser adquiridos a partir da observação das coisas e dos fenômenos; o método intuitivo consiste, assim, da observação direta. Embora ele tivesse procurado adaptar o ensino às fases do desenvolvimento infantil, partindo da observação e da experiência sensorial, não escapou de algumas crenças usuais da época sobre o ensino, mantendo-se num caráter puramente transmissor do ensino.(Libâneo, 1990).

Não se pode deixar de mencionar, também, algumas personalidades para a compreensão da constituição histórica da pedagogia tradicional de ensino. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi o pensador que procurou interpretar as aspirações diante de um novo contexto, onde propôs uma concepção de ensino baseado nas necessidades e interesses imediatos da criança. Apesar de dentre as ideias mais importantes de Rousseau serem, “os interesses e necessidades imediatas do aluno que determinam a organização do estudo e seu desenvolvimento” e “a educação é um processo natural, ela se fundamenta no desenvolvimento interno do aluno”, não as colocou em prática e nem elaborou uma teoria de ensino. Foi o pedagogo suíço Henrique Pestalozzi (1746-1827), que deu relevância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas como: cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Este teórico atribuía grande importância ao método intuitivo, objetivando que os alunos desenvolvessem o senso de observação, análise dos objetos e dos fenômenos da natureza, juntamente com a capacidade da linguagem resultante das observações. Além disso,

atribuía também importância à psicologia da criança como fonte do desenvolvimento do ensino (Libâneo, 1990).

As ideias de Comênio, Rousseau e Pestalozzi influenciaram muitos outros pedagogos, mas foi o pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1766-1841) o mais importante deles, já que foi um pedagogo que teve muitos discípulos, o que o fez exercer forte influência na Didática e na prática docente. Até a atualidade Herbart é o inspirador da pedagogia conservadora/tradicional. suas ideias precisam ser mencionadas por ainda terem presença constante nas salas de aula brasileiras (Libâneo, 1990). Ele desenvolveu uma análise do processo psicológico-didático de aquisição de conhecimentos, sob a direção do professor, juntamente com fundamentação teórica acerca das finalidades da educação e da pedagogia como ciência. Segundo esta fundamentação, o fim da educação é a moralidade que deveria ser atingida por meio da instrução educativa. Para ele, a tarefa basilar da instrução é introduzir ideias corretas na mente dos alunos por intermédio do professor, consistindo em provocar a acumulação de ideias na mente da criança (Libâneo, 1990).

Ao que se refere, especificamente, ao ensino de História Azevedo e Stamatto (2010) destacam que, metodologicamente, o ensino e a aprendizagem eram vistos como processos distintos. O ensino era responsabilidade do professor, que transmitia o conhecimento através de aulas expositivas. Já a aprendizagem era tarefa do aluno, que se concentrava na memorização do conteúdo apresentado.

No contexto do ensino tradicional de História, os métodos utilizados incluíam técnicas mnemônicas (para ajudar na memorização), exercícios de perguntas e respostas, e a avaliação da aprendizagem seguia um formato tradicional. Isso significava que os alunos eram avaliados por meio de questionários, arguições orais e provas escritas, geralmente realizadas ao final do processo de ensino. Esse tipo de avaliação focava apenas no resultado final, ou seja, na capacidade do aluno de recordar e reproduzir o conteúdo ensinado.

Por estar em busca de um método único, Herbart estabeleceu quatro passos didáticos – clareza na preparação e apresentação da matéria; associação entre ideias antigas e novas; a sistematização dos conhecimentos; e o método, que seria a aplicação dos conhecimentos através de exercícios – que posteriormente, transformaram-se em cinco por seus discípulos herbartianos. Esta fórmula utilizada pela maioria dos professores denominou-se de passos formais: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Este sistema pedagógico de Herbart e seus seguidores trouxeram muitos esclarecimentos para a organização da prática docente, como a necessidade de estruturar e ordenar a prática do ensino, a exigência de compreender os assuntos estudados e não somente a de memorizá-los, e o significado das

disciplinas na formação do caráter. No entanto, o ensino ainda ficou percebido como um repasse de ideias do professor para o aluno que, por sua vez, deveria apenas reproduzir a matéria transmitida, o que não mobiliza a atividade mental, a criatividade e a reflexão dos alunos, tornando a aprendizagem mecânica, associativa, automática (Libâneo, 1990).

Podemos afirmar que as ideias pedagógicas de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, foram as principais responsáveis por formar a base do pensamento pedagógico europeu, no qual, posteriormente, difundiram-se pelo mundo e definiram as concepções pedagógicas conhecidas como pedagogia tradicional. Dentre as várias correntes existentes na pedagogia tradicional, estão como principais características as concepções de educação que predominam na formação do aluno a ação de agentes externos, por meio da transmissão do saber e das grandes verdades acumuladas pela humanidade, dentro de uma concepção de ensino baseada na palavra do professor e/ou pela observação sensorial (Libâneo, 1990).

Em contraposição à Pedagogia Tradicional, surgiu a chamada Pedagogia Renovada, corrente que ambicionava a renovação escolar. Dentre as suas características estão a valorização da criança, na qual ela é o sujeito da sua própria aprendizagem e agente do seu desenvolvimento; o tratamento científico considerado no processo educacional, por meio do desenvolvimento biológico e psicológico; e o respeito às capacidades e aptidões individuais da criança; a rejeição de modelos adultos, favorecendo a liberdade de expressão. Este movimento de renovação da educação que foi inspirado nas ideias de Rousseau, recebeu diversas denominações – educação nova, escola nova, pedagogia ativa, escola do trabalho – e se desenvolveu no início do Século XX como uma tendência pedagógica. Contudo, cresceu nos Estados Unidos, dentro do movimento escolanovista uma das correntes que mais influenciou o movimento da escola nova na América Latina, especialmente no Brasil, a Pedagogia Pragmática ou Progressista, cujo principal representante é o educador John Dewey (1859-1952). A teoria educacional de Dewey reagiu à concepção herbartiana da educação pela instrução, defendendo a educação pela ação. A concepção de educação pela ação, “a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança” (Libâneo, p. 62).

Todas as correntes renovadoras, desde os seus precursores até o movimento escolanovista terminam em teorias de aprendizagem na questão de como aprender, onde a centralidade está no educando e a escola é um espaço aberto às iniciativas dos alunos. Havendo interação com professores, os próprios alunos constroem as possibilidades de aprendizagem e aos professores cabe o papel de mediar essa aprendizagem, acompanhar e auxiliar.

Tais pedagogias configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. Essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu domínio assumindo novas versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade (Saviani, 2005. p. 1-2).

Saviani (2005), ao afirmar que essas pedagogias são teorias da educação que estabelecem que a prática determina a teoria, está se referindo a uma abordagem educacional onde a prática dos alunos é o ponto de partida para o desenvolvimento teórico. Nessa perspectiva, a teoria não é algo pré-estabelecido que deve ser seguido rigidamente, mas sim algo que emerge da própria experiência prática dos alunos, sempre com o acompanhamento e orientação do professor.

Essa abordagem se tornou predominante no movimento da Escola Nova durante a primeira metade do século XX. A Escola Nova criticava os métodos tradicionais de ensino, que eram centrados na memorização e na transmissão de conhecimento pelo professor. Em vez disso, enfatizava a importância da experiência prática e do aprendizado ativo dos alunos (Saviani, 2005).

A partir da segunda metade do século XX, essa tendência começou a enfrentar críticas e a ser reformulada, dando origem a novas abordagens como o construtivismo, no qual se tornou uma das teorias educacionais mais difundidas, também valoriza a prática e a experiência dos alunos, mas com um foco maior em como os alunos constroem conhecimento a partir dessas experiências.

No início da década de 1930, formou-se no Brasil o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, um período de grandes transformações educacionais no país. Liderado por Anísio Teixeira e inspirado na teoria de John Dewey, esse movimento foi central na reforma educacional brasileira e na promoção de uma educação progressista. A influência desse movimento foi profunda, impactando a política educacional, a legislação, a investigação acadêmica e a prática educativa, o que é essencial para entender a profundidade e a abrangência das mudanças promovidas. Embora a corrente escolanovista mais predominante no Brasil tenha sido a progressivista, havia sim outros desdobramentos dentro do movimento, destacando-se a corrente vitalista de Montessori, as teorias cognitivas, as teorias fenomenológicas e especialmente a interacionista, baseada na psicologia genética de Jean Piaget (Libâneo, 1990).



Ainda segundo Libâneo (1990), quando se pensa nas finalidades da educação como processo social, deve-se ter ciência que a Pedagogia investiga a natureza dessas finalidades no contexto de uma determinada sociedade, assim como também, as metodologias e as teorias apropriadas para a formação que se almeja nos indivíduos para a vida em sociedade. Portanto, a Pedagogia é sempre uma concepção da direção do processo educativo subordinada a uma concepção político-social.

Além disso, deve-se lembrar que a educação escolar é uma atividade social que visa por meio das suas instituições próprias a assimilação de conhecimentos e as experiências humanas acumuladas historicamente. Cabe à pedagogia intervir no processo de assimilação, orientando as finalidades sociais e políticas, assim como condições metodológicas e organizativas para o âmbito da escola. Portanto, a didática é uma das epistemologias pedagógicas que assegura o fazer pedagógico na escola em suas dimensões político-social e técnica. Como campo de estudo, se preocupa com os métodos e práticas de ensino, buscando não apenas a eficácia técnica do processo educativo, mas também considerando os aspectos sociais e políticos envolvidos na educação. Ela analisa como os conteúdos são transmitidos e aprendidos, levando em conta o contexto social e as relações de poder presentes na escola e na sociedade. Dessa forma, a didática contribui para uma prática pedagógica que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que também promove a formação crítica e cidadã dos alunos (Libâneo, 1990).

No entanto, Azevedo e Stamatto (2010) destacam que ao longo do século XX, apesar das críticas e discussões, o ensino, especialmente o de História, permaneceu amplamente tradicional. Esse ensino tradicional era caracterizado pela ênfase em feitos monumentais atribuídos a heróis nacionais e pela falta de espaço para discussões, reflexões e promoção da autonomia do pensamento. Somente na segunda metade do século XX, surgiram novas discussões e mudanças nos pressupostos teórico-metodológicos da história e da educação, no qual contribuíram para a construção de novas propostas didáticas e curriculares, que incorporaram diferentes concepções de ensino, aprendizagem e avaliação.

## **2.2 Teorias Históricas: Tradicionais e Nova História**

Discorreremos acerca da didática como disciplina eminentemente pedagógica, definindo-a como responsável pela mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino, aonde investiga as condições e formas de se ensinar, juntamente com os fatores reais (social, político, culturais, psicossociais) que condicionam a relação da docência com a aprendizagem. No entanto, antes

de adentrarmos às teorias históricas do fazer pedagógico em História, é oportuno destacar que a instrução e o ensino são os principais elementos do processo pedagógico escolar, nos quais traduzem os objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino. Portanto, compreender o fazer pedagógico de um campo disciplinar como o da História por meio de suas teorias, compete antes esclarecer, que *instrução* e *ensino* diferem em seus significados, mas ambas possuem relação com a Didática porque ela se relaciona com o currículo, com as metodologias específicas das matérias, com os procedimentos de ensino e suas técnicas etc.

De acordo com Libâneo (1990), a instrução se refere aos conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento cognitivo. O núcleo da instrução são os conteúdos das disciplinas, que no caso deste estudo se trata do campo da História. Agora o ensino, concretiza as tarefas da instrução, incluindo o trabalho do professor que direciona as atividades dos alunos. Portanto, o ensino consiste em planejamento, organização, direção e avaliação das atividades didáticas. Diante disso, a Didática é que fundamenta as diretrizes orientadoras para o processo de ensino como o currículo, que expressa os conteúdos, e a metodologia que compreende o conjunto dos procedimentos de investigação das distintas ciências. No campo da Didática existe uma relação entre métodos próprios das ciências como a História, nomeada como metodologia *específica* e os métodos de ensino, nomeada como metodologia *geral*, no qual incluem os diversos métodos como os tradicionais, ativos, solução de problemas, entre outros (Libâneo, 2011).

Ao adentrarmos num campo disciplinar como o da História para discorrer acerca das teorias históricas que disputavam sua permanência num determinado tempo, necessita-se aclarar que dentre as diversas teorias advindas no século XX, a História tradicional, que aborda fatos pontuais que compõem a sociedade, primordialmente nos âmbitos nacional e internacional nunca foi superada. Esta concepção histórica que enfatiza a história das descobertas das Américas, Brasil e da origem das grandes guerras, buscando fatos que as originaram, trata a história como um caminho linear e homogêneo até o presente. Esta concepção, que comumente foi ou ainda é apresentada no ensino, seria considerada por Peter Burke (1997) como a História tradicional (Rodrigues, 2019).

Pode-se também chamar esta concepção histórica de visão do senso comum da história, mas não no sentido de enaltecimento e sim de demonstrar que essa tem sido com frequência a maneira de fazer história. De acordo com esse paradigma tradicional essa história diz respeito essencialmente a política, no qual foi admitida para ser relacionada ao Estado, possuindo um papel mais nacional e internacional, do que regional. Apesar disso, não incluiu a história da igreja como instituição, atribuiu a continuação da política por outros meios como as guerras, e embora abordasse outros tipos de história – como da arte, da ciência etc. – atribuíam-

lhos papéis secundários, marginalizados, considerados periféricos aos interesses dos “verdadeiros” historiadores (Burke, 1992).

A narrativa da história tradicional preocupa-se em enaltecer acontecimentos políticos e militares, a partir de uma visão linear, contínua e evolutiva da história. Os fatos já foram dados e interpretados pelo passado, pautado em contar a história de personalidades como reis, chefes de estado, feitos militares, estabelecendo leis que rejam a sociedade, enaltecendo mitos ou fatos do passado. Além disso, a busca pela verdade e a utilização do passado como exemplo para o presente são aspectos centrais dessa abordagem (Rodrigues, 2019).

Em contrapartida, a “Nova História” surge como uma reação à História “tradicional” ou “Rankeana”. O termo “História Rankeana” foi introduzido pelo historiador da ciência americano Thomas Kuhn para definir o “paradigma” tradicional (Kuhn, 1961). No entanto, é importante ressaltar que este termo faz referência ao historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), que, assim como Marx não era marxista, Ranke não era rankeano (Burke, 1992, p. 10). A Nova História interessa-se por toda atividade humana, reconhecendo que tudo o que existe possui um passado que pode ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Dessa perspectiva, surge a ideia de “história total” (*histoire totale*), um conceito complexo para os historiadores da Escola dos Annales, pois abrange várias histórias que antes eram consideradas sem uma história e imutáveis. A partir dessa perspectiva, essas histórias passam a ser vistas como setores da história sujeitos a variações do tempo e do espaço, por meio da “construção cultural”. Portanto, a base filosófica da “Nova História” é a ideia de que a realidade é socialmente ou culturalmente construída (Burke, 1992).

A Nova História está associada a Escola dos Annales, na qual foi agrupada em torno da revista “Annales: économies, sociétés, civilisations” feita na França, propondo “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. No entanto, definir o que é a Nova História (*nouvelle histoire*) não é tarefa fácil e nem pode ser caracterizada numa vaga descrição, como História Total ou Estrutural, à medida que o movimento dos Annales se mostra mais ao que se opõe ao “paradigma” tradicional. Portanto, defini-la é menos complexo ao dizer em termos do que ela não é, e ao que se opõe seus estudiosos (Burke, 1992).

De acordo com José D’Assunção Barros (2012a), o movimento dos Annales ao lado do Materialismo histórico e das contribuições da Hemenêutica Historicista, constitui uma forte influência sobre a historiografia ocidental, em particular brasileira. Tanto por suas contribuições inovadoras para a historiografia, quanto pela recepção favorável do “mito da inovação” construído por seus dois primeiros líderes do movimento (Lucien Febvre e Marc Bloch). Com isso, de fato os Annales representaram a Nova História contra uma “Velha História”, ao mesmo

tempo que provocaram ambiguidades, pois ao mesmo tempo que os Annales estavam em busca de sua conquista territorial da História, precisaram enfrentar tendências historiográficas dominantes e ir contra uma novidade que começava a se afirmar com métodos e aportes teóricos inovadores para o campo do conhecimento humano: as ciências sociais.

A base filosófica da Nova História de que a realidade é socialmente ou culturalmente construída, pressupõe um relativismo cultural implícito por muitos historiadores sociais ou antropólogos sociais, e auxilia na compreensão da tradicional distinção entre essas duas abordagens, ou seja, o que é central e periférico na história. Segundo os historiadores tradicionais, a história é uma narrativa dos acontecimentos por vários eventos, enquanto a Nova História se preocupa com a análise das estruturas.

De acordo com a obra *Mediterranean* de Fernand Braudel, a qual definiu a segunda geração na historiografia dos Annales, e predominou como Nova História no Brasil na década de 1950: “o que realmente importa são as mudanças econômicas e sociais de longo prazo e as mudanças geo-históricas de muito longo prazo” (Burke, 1992).

Enquanto a História tradicional possui a perspectiva de um olhar da história vista de cima, baseada nos feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos, onde ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário, por outro lado, os historiadores da Nova História estão preocupados com “a história vista de baixo”, ou seja, pessoas comuns e suas experiências nas mudanças sociais. De acordo com Burke (1992), a partir dessa perspectiva, a história cultural tem recebido bastante atenção, pois os historiadores da igreja começaram a estudar sua história tanto “vista de cima”, como “vista de baixo”. Até mesmo os historiadores intelectuais têm dado atenção para a história das mentalidades das histórias coletivas ou dos discursos ou “linguagens”, em lugar dos grandes livros, das grandes ideias que equivalem aos grandes homens (p.13).

Na perspectiva da concepção tradicional a história deveria ser baseada em documentos como fontes narrativas (crônicas), mas o Historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886) demonstrou que há limitações nessas fontes, e a necessidade de basear a história escrita por meio de fontes documentais oficiais preservados em arquivos pelo governo. No entanto, esta contribuição ocasionou a negligência a outros tipos de evidências, o que acabou por relegar o período que antecede a invenção da escrita da história por meio das fontes não oficiais como uma “pré-história”. Somente com o movimento da Nova história, na perspectiva da “história vista de baixo” se notou que a história, somente, pelos documentos oficiais não daria conta de expressar e reconstruir atitudes de determinados segmentos “marginalizados” da sociedade “vistos de baixo”, havendo a necessidade de analisar outros tipos de fontes (Burke, 1992).

Sabe-se que o Positivismo tinha muita força nas ciências sociais, mas perdeu influência no âmbito historiográfico; que o materialismo histórico se afirmou somente após a morte de seus fundadores (Marx e Engels), porém com suas primeiras realizações historiográficas à cargo de historiadores profissionais; e que o Historicismo foi o mais respeitado e perigoso a ser contraposto como o “outro Historiográfico” pelos Annales, à medida que, representavam avanços à historiografia em relação a: a) técnica e profissionalização b) História como disciplina autônoma na Universidade c) crítica documental e d) nova figura do historiador especializado em relação ao erudito iluminista. Tais características fizeram com que o Historicismo se destacasse, apesar do seu caráter conservador atrelado à grande política. Portanto, dos três paradigmas, o alvo mais atraente e frágil a ser contraposto pelos Annales, foi o positivismo.

Contudo, deve-se esclarecer que os Annales não constituíram um “paradigma”, ou seja, uma nova orientação teórica e sim uma “escola” dotada de certo programa, à medida que Marc Bloch, um dos fundadores do movimento dos Annales, incorporava em sua teoria elementos do positivismo de Durkheim e do historicismo moderno e relativista. Ernst Labrousse, um historiador-economista, trouxe a metodologia quantitativa para os Annales e era marxista. Febvre, por sua vez, integrava diversas influências em sua teoria, incluindo a interdisciplinaridade, que buscava incorporar experiências da Geografia, Psicologia e Linguística. Esses e outros intelectuais demonstram a diversidade de posicionamentos dentro dos Annales, indicando que uma teoria unificada não era um objetivo do movimento (Barros, 2012a).

O Historicismo se tornou o principal e mais perigoso a ser contraposto pelo movimento dos Annales, porque ao contrário do positivismo, tinha uma proposta de investigação e reflexão historiográfica mesmo com um caráter conservador, buscava-se o estudo da particularidade histórica em lugar das grandes generalizações advindas do iluminismo e encaminhadas de forma bem mais conservadoras pelo positivismo, que por sua vez, iam em busca de leis gerais e à aproximação das concepções de ciências sociais às concepções de ciências naturais (Barros, 2012a).

É preciso notabilizar, ainda, que a crítica dos Annales se davam contra a influência positivista que se refere a mera coleta de fatos com subsequente elaboração de narrativa desproblematizada e a setores “factuais” do Historicismo, ou seja, a uma “História Historizante” e não a setores Historicistas que já desenvolviam “reflexões sobre a Hermenêutica e os problemas relacionados à interpretação histórica ou à interação entre o historiador e suas fontes, e tampouco dirigiram suas críticas

mordazes contra o neokantianismo” (Barros, 2012a. p. 65), que também tinha influência a outro setor historicista.

Contudo, a geração dos Annales que predominou no Brasil, como contraponto às concepções tradicionais no contexto do nacional-desenvolvimentismo, foi a segunda geração, caracterizada pela produção de Fernand Braudel. Este historiador dominou amplamente a segunda geração de 1946 até a morte de Lucien Febvre em 1956, quando ficou praticamente sozinho até 1969 “no que se refere às oportunidades de poder relacionadas às instituições controladas pelo movimento dos Annales” (Barros, 2012b)

Em seus tempos de formação, Braudel conviveu com o historiador e economista Henri Hauser (1866-1946), especializado no estudo do século XVI e na análise da modernidade capitalista, a este ambiente teórico uniu-se o diálogo com as ciências sociais. Com o intuito de imprimir um novo movimento aos Annales e consolidar sua influência historiográfica na França, Braudel reeditou um debate já travado anteriormente entre Bloch e Febvre diante das Ciências Sociais, constituindo nova ameaça territorial à História no âmbito das ciências humanas (Barros, 2012b).

No entanto, a ênfase teórica de Braudel se deu a partir do diálogo que se viu obrigado a estabelecer à antropologia estrutural de Lévi Strauss (1908-2009), grande novidade da época no seio das ciências humanas e sociais. Braudel teve que se posicionar contra um novo cientista social que buscava impor uma leitura limitadora da História, assim como Durkheim tentou fazer na época de Febvre e Bloch, com a divisão do trabalho entre sociólogos positivistas e Historiadores factuais.

A partir deste contexto, tendo que se opor a outros campos das ciências sociais, especialmente o da Antropologia, Braudel criou a “dialética das durações”. Em seu artigo “A História e as Ciências Sociais: a longa duração” publicado em 1958 na revista dos Annales, discute com maior detalhe o conceito de longa duração e o modo como interagem os ritmos históricos referidos como “durações”, surgindo a partir daí, a concepção braudeliana, no qual considera a interação entre estrutura, conjuntura e evento (Barros, 2012b). Esta interação expressa a concepção deste historiador sobre a História sendo “uma complexa ciência do geral, orientada por uma abordagem globalizante, que seria capaz de organizar as demais ciências sociais a partir da sua própria centralidade” (Barros, 2012b. p. 9).

O artigo de Braudel sobre a longa duração (1958), demonstra também uma vontade antiga do historiador em concretizar um projeto imperialista para a História ao dizer em outra obra que “as ciências sociais terminarão por fim, um dia, reunindo se em uma só experiência” (Braudel, *Continuités ou discontinuités em histoire*, 1950 *Apud* Barros, 2012b), ou seja, a interdisciplinaridade reunificaria as ciências humanas por intermédio da História. Mas desde a obra “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Felipe II (1949)”, a “dialética das durações” vem se estruturando, expressando o projeto da história total.

Foram os Annales que estabeleceram o início da história social, em oposição ao paradigma tradicional. A “Nova história” dos Annales teve como um de seus pressupostos a chamada “história totalizante”, ou seja, o relato histórico da história total precisaria abarcar o conjunto da experiência dos homens, o que inclui aspectos econômico, social, político e cultural. Esta história totalizante vai de encontro ao que Ranke da história tradicional difundia, que a história dos povos era a história dos estados nacionais, baseada nas ações de governantes. No entanto, para os historiadores sociais o que provocam as mudanças políticas são as insatisfações e resistências do povo, as revoltas camponesas, o movimento operário e as reivindicações populares (Costa; Menezes, 2012).

### **3. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, A IDEIA DE NAÇÃO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA NO BRASIL**

A "História" teve origem após a formatação do tempo pelo historiador, ou seja, o processo de periodização<sup>2</sup>. O termo "periodização" ofereceu uma imagem contínua e global do passado. Apesar de existirem casos em que a periodização do tempo histórico foi cíclica, devido às iconografias da realeza francesa do século XIII e às fragmentações das histórias santas a partir do antigo testamento, todas as concepções de tempo foram racionalizadas e explicadas, tornando-se "História", permitindo as periodizações na memória das sociedades e no trabalho do historiador (Le Goff, 2014).

A história ocidental, em geral, tem sua origem no pensamento grego de Heródoto (século V a.C.) e na Bíblia, além dos conceitos hebraico e cristão. O que é conhecido como "história" atualmente evoluiu de maneira lenta, primeiramente em termos de conhecimento particular e posteriormente no ensino (Le Goff, 2014).

A evolução da erudição nas áreas de pesquisa e tratamento das fontes históricas a partir do século XVII foi crucial para o desenvolvimento do ensino da história. Grandes eruditos franceses, especialmente dois deles, foram pioneiros na disseminação do conhecimento sobre a Idade Média, iniciando o que Arnaldo Momigliano chamou de “revolução” do método. Essa revolução metodológica resultou na criação de um sistema para estabelecer a verdade histórica, que se tornou a base para diferentes periodizações. Assim, a contribuição desses eruditos e a evolução metodológica foram fundamentais para a forma como a história passou a ser ensinada, com um foco maior na precisão e na análise crítica das fontes históricas (Le Goff, 2014).

A transformação da história para o ensino de História ocorreu na França no século XVIII, impulsionada por uma perspectiva revolucionária da burguesia, que reivindicava uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória. No século XIX, com a necessidade de formar os Estados Nacionais sob a dominação burguesa, houve um retorno ao passado para encontrar uma “base comum” que pudesse formar o espírito de nacionalidade. Dessa forma, surgiram conceitos como nação, pátria, nacionalidade e cidadania, que se tornaram fundamentais nas histórias nacionais (Nadai, 1993).

---

<sup>2</sup> O termo “periodização” indica uma ação humana sobre o tempo e sublinha que seu recorte não é neutro. [...] essa divisão do tempo não é um mero fato cronológico, mas expressa também a ideia de passagem, de ponto de viragem ou até mesmo de retratação em relação à sociedade e aos valores do período precedente. (LE GOFF, 2014. p. 12)



No Brasil, apesar dos estudantes inacianos<sup>3</sup> terem tido contato com História visando o estudo dos cinco eixos definidos pelo *Ratio Studiorum* (1599), por meio de historiadores de antiguidade greco-romana, o ensino de história não se constituía como uma disciplina escolar, pois estava mais para uma função instrumental, com objetivos exteriores que não ao ensino (Fonseca, 2011).

Apesar das reformas pombalinas (1750-1777), a história ainda não era ensinada como uma disciplina escolar no nível da estrutura educacional do Império Português. A partir da Universidade de Coimbra, a história foi considerada uma disciplina indispensável para os estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos, com destaque adicional para "subsídios à jurisprudência" (Fonseca, 2011).

O ensino de história só se consolidou como disciplina no Brasil, ou seja, “com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios”, após a Independência (1822), no processo de estruturação de um sistema de ensino “apropriado” para o Império (Fonseca, 2011. p. 44). A ruptura com Portugal iniciou um longo período de discussões, embates e definições em relação a uma perspectiva liberal que deveria ser implantada no país independente. Essas concepções foram caracterizadas pelo apego e pela defesa da propriedade, o que representava uma grande ameaça às liberdades da elite qualquer reação contrária de oposição, o que acabou sendo associado à desordem, à anarquia e à ameaça à segurança nacional. Esse pensamento liberal estabeleceu o papel da educação no século XIX, ao criar um sistema de educação nacional controlado pelo estado, que se estruturava por princípios pedagógicos, currículos e programas de ensino (Fonseca, 2011).

Desde o início do ensino da História como disciplina no Brasil (século XIX), com sua introdução no Colégio Dom Pedro II, o ensino foi baseado em diferentes concepções de História e tendências historiográficas (Schmidt, 2004). A História da Europa Ocidental foi apresentada como a verdadeira História da civilização, sendo a História Nacional um complemento, tendo um papel bem secundário, ficando apenas para os anos finais do ginásio e com um número ínfimo de aulas. Além disso, só havia espaço para exaltar a biografia de homens notáveis, datas e batalhas específicas (Nadai, 1993).

Com base na premissa inicial, podemos entender a origem dessa narrativa através do livro “O Ensino da História e a Criação do Fato”, de Jaime Pinsky (2009). Pinsky esclarece que,

---

<sup>3</sup> Termo referente aos padres jesuítas do período colonial no Brasil, vinculados à companhia de Jesus (Ordem da igreja católica criada pelo padre Inácio de Loyola)

ao longo da história, muitos exploradores descreveram a natureza e registraram suas impressões sobre as regiões que visitaram. No entanto, estes registros frequentemente refletiam as perspectivas e preconceitos dos europeus, comparando os modos de vida dos povos ancestrais e dos animais com os dos europeus civilizados. Isso resultou em descrições que não reconheciam plenamente as particularidades e valores próprios das culturas observadas, mas sim as viam através de uma lente eurocêntrica. A partir daí, surgiram mitos sobre a cultura indígena que se mantêm até hoje sem qualquer evidência etnográfica. Essas ideias se tornaram tão arraigadas que ainda são reproduzidas em manuais didáticos, o que torna difícil explicar aos estudantes que já participaram deste estudo Tradicional da história que são falácias, representações que surgem de uma perspectiva ideológica (Pinsky, 2009). Dessa forma, surgiu a nação brasileira. Dado que a pré-história do Brasil não foi uma visão brasileira sobre o país.

Pinsky (2009) aponta que o primeiro historiador brasileiro é um alemão nascido no Estado de São Paulo, Francisco Adolfo Varnhagen, que, através da sua perspectiva, o Brasil se tornaria uma nação. No entanto, o trabalho de Varnhagen pode ser entendido como uma busca pela nação no Brasil de meados do século XIX, sem se ter em mente que, ao contrário de países como França, Inglaterra e até Estados Unidos, no Brasil, havia o Estado, mas sem a organização de uma nação, uma vez que a independência política do Brasil com a Independência (1822) se deu com a anuência do próprio filho do rei de Portugal e o entusiasmo de camadas urbanas educadas em Portugal, além de latifundiários proprietários de escravos. Dessa forma, não se pode falar em uma consciência nacional dessas camadas, mas sim em uma conciliação sem alterações significativas que tornassem o Brasil uma nação com todas as suas características mantidas. Segundo o historiador, Varnhagen representa esses interesses e suas contradições, tendo como objetivo transmitir a ideia de uma nação já estabelecida e não em processo de construção. Sendo assim, ele acredita que a nação brasileira é constituída por homens livres e brancos que agem como cidadãos. Ele negava a escravidão, atribuindo-a como "erro histórico", o que seria repetido por muitos outros autores posteriores. Algumas das ideias relacionadas ao surgimento da Nação no ensino de História se tornaram comuns e se tornaram incontestáveis em diversas obras didáticas posteriores (Pinsky, 2009).

De acordo com Fonseca (2011), apesar do advento da República, não é possível afirmar que a essência do ensino de história sofreu alterações significativas em relação às concepções predominantes presentes neste campo de estudo, mas é notório uma preocupação maior com os métodos, uma vez que, desde o início do século XX, diversos autores de livros para o ensino primário e secundário se tornaram também formuladores de programas, apostando

na "eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente" (p. 52-53).

### **3.1 A História do Currículo e das Disciplinas Escolares**

A discussão sobre a história do ensino de História requer uma análise histórica das disciplinas escolares. O artigo "A História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa", de André Chervel (1999), é uma referência indispensável para compreender como as disciplinas escolares se desenvolveram e se estabeleceram ao longo do tempo. Segundo este historiador francês, apesar de a história do ensino ser um tema antigo, o estudo dos seus conteúdos para o ensino primário e secundário despertou raramente o interesse dos pesquisadores, que se limitaram a pesquisas mais pontuais (por exemplo: um exercício ou uma época). A tendência para a história da disciplina é recente (Chervel, 1990).

No campo da "disciplina escolar", o historiador é colocado à frente de um problema pouco investigado, pois é aplicada no ensino, e, apesar das percepções de avanços, ainda não foi objeto de reflexão, especialmente nas "ciências da educação". Todas as definições para disciplinas escolares são vagas ou restritas, pois não estão de acordo com o uso banal do termo, que nem mesmo é distinguido de seus "sinônimos", como "matérias" ou "conteúdos" de ensino (Chervel, 1990).

Chervel aponta que os termos mais frequentes no século XIX para designar os conteúdos de ensino, sejam eles oficiais ou não, são as expressões "objetos", "partes", "ramos", ou ainda "matérias de ensino", o que demonstra a ausência e a necessidade de um termo genérico. O termo faculdade é utilizado desde o século XVIII para designar as diferentes disciplinas, mais precisamente as composições dos alunos nas disciplinas, embora tenha sido abandonado no final do século XIX (Chervel, 1990). A aparição do termo "disciplina" nas décadas iniciais do século XX irá preencher uma lacuna em relação ao seu significado, já que era necessário um termo genérico e, sobretudo, evidenciar as novas tendências do ensino, tanto no nível primário quanto secundário (Chervel, 1990).

No que diz respeito à caracterização do ensino de História, é relevante situar-nos que a história das disciplinas escolares foi relevante porque buscou discutir as definições dadas ao termo disciplina. Isso se deve ater às buscas equivocadas de "genealogias enganosas", que identificou o ensino de determinados conjuntos de saberes como disciplinas, quando ainda não estavam nem mesmo estabelecidos com essa nomenclatura. Tal como explica Thais Fonseca (2011):

O fato, por exemplo, de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos. A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (p. 11)

Nesse contexto histórico, os jesuítas não se limitaram a um projeto missionário, mas também a um projeto colonizador-civilizador português e ao campo educacional, pois os alunos recebiam uma formação humanística para ingressar nas Universidades portuguesas de Évora e Coimbra. No século XVI, é possível identificar compêndios didáticos para o ensino de História. No entanto, apesar de os jesuítas terem ensinado temas de História nas suas escolas nos séculos XVII e XVIII, isso não significa que este conhecimento fosse considerado uma disciplina escolar, de acordo com a definição atual que temos dela, uma vez que não havia um conjunto organizado de conhecimentos, procedimentos e finalidades específicos que pudessem ser considerados como "história científica", segundo o artigo “Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica” de Farias Júnior (2013).

Chervel (1990) aponta que a disciplina escolar, inicialmente, era apenas a vigilância dos estabelecimentos e a repressão de condutas prejudiciais à boa ordem, sendo parte da educação dos alunos. O termo “conteúdos de ensino” não aparece em nenhum dicionário do século XIX, incluindo o *Dictionnaire de l'Académie* de 1932. Chervel esclarece que essa nova acepção da palavra “disciplina” é fruto de uma grande corrente de pensamento pedagógico que surge na segunda metade do século XIX, ligada à renovação das finalidades do ensino secundário e primário. O verbo “disciplinar” passou a ser usado como sinônimo de ginástica intelectual. Nesse período, que marca o início da crise dos estudos clássicos, estudiosos das línguas antigas começaram a defender a ideia de que, na ausência de uma cultura, o latim proporciona uma “ginástica intelectual” indispensável ao homem cultivado (Chervel, 1990, p. 178).

Assim, o conceito de disciplina está associado a uma visão mais ampla de educação, que busca “disciplinar o espírito” e inclui objetivos de formação de comportamento, valores e atitudes (Brauna, 2022). Passamos grande parte da infância e juventude adquirindo experiências escolares e, como alunos, tendemos a aceitar termos e expressões sem questionar seus verdadeiros significados e impactos na vida escolar, tratando como natural algo que não é. Um exemplo disso é o conceito de “disciplinas escolares”. Portanto, é essencial questionar a natureza dos conhecimentos escolares e os princípios que os orientam (Brauna, 2022). Esses

conhecimentos continuam sendo um dos principais recursos utilizados pelos professores primários, especialmente através do livro didático.

No que diz respeito ao campo curricular, “o termo currículo é derivado da palavra latina *currere*, que significa carreira, um caminho que deve ser percorrido. A escolaridade é um caminho para os estudantes, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo e o guia para o seu progresso na escola” (Viegas, Santana e Noda, 2020).

Moreira e Candau (2007) analisam que existem diversas concepções de currículo, as quais refletem diferentes posicionamentos e pontos de vista teóricos. Dessa forma, as discussões sobre currículo envolvem conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais sobre as mudanças que se deseja fazer nos alunos, bem como valores que se pretende inculcar e identidades que se pretende construir. Segundo Viegas, Santana e Noda (2020), “o termo currículo é derivado da palavra latina *currere*, que significa carreira, um caminho que deve ser percorrido. A escolaridade é um caminho para os estudantes, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo e o guia para o seu progresso na escola”.

Contudo, conforme Viegas, Santana e Noda (2020), a visão do currículo evoluiu além de uma perspectiva meramente técnica, que se restringe a procedimentos, técnicas e métodos. As preocupações com a História do currículo emergiram na década de 1970, e esses estudos “indicaram que o currículo é diretamente influenciado por fatores sociais, históricos, culturais, econômicos, políticos, ideológicos, entre outros” (Viegas et al., 2020, p. 5).

Os estudos socio-históricos nessa área são considerados recentes, impulsionados pela nova sociologia da educação, e começaram a ser desenvolvidos sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas por sociólogos, curriculistas ingleses, estadunidenses e historiadores franceses. No Brasil, os estudos em História do currículo só começaram no final dos anos 1980 (Ferreira e Jaehn, 2010).

Ferreira e Jaehn (2010) sustentam que a História do currículo está intimamente ligada a outras áreas, produzindo híbridos culturais. Assim, as noções deste campo de conhecimento se mesclam e se reconfiguram com outras vertentes, como a sociologia do currículo, a epistemologia social, e a História cultural e social. Além disso, Lopes e Macedo (2002) discutem as teorias sob diferentes perspectivas das vertentes funcionalista e crítica, com enfoques pós-modernos e pós-estruturais, destacando a complexidade e a diversidade das abordagens curriculares.

Ao organizar o histórico do currículo oficial no Brasil, com base na legislação, Zotti (2002) esclarece que a intensidade da normatização dos currículos variou em cada período da história da educação. Isso incluiu desde o número de disciplinas que comporiam os planos de

estudos, até a definição de conteúdos para determinadas disciplinas, chegando a especificar aspectos didáticos e metodológicos do currículo (Zotti, 2002, p. 66).

Segundo Xavier (1994), durante a época colonial, o Brasil foi explorado por Portugal utilizando mão de obra escrava. A educação desempenhou um papel crucial na consolidação da visão do colonizador, com a catequese reproduzindo os valores da sociedade mercantilista, profundamente influenciada pela religião católica. Os objetivos educacionais eram inspirados pela cultura católica e pela economia colonial. Dessa forma, a proposta curricular incluía a educação literária, filosófica e teológica nos três níveis de ensino (elementar, secundário e superior). O ensino elementar era visto apenas como um complemento à educação familiar, sem interesse em estender esse nível de ensino (ler, escrever e contar) para toda a população, além de uma educação religiosa (Zotti, 2002).

No período imperial, mesmo após a independência política, o cenário econômico brasileiro manteve-se semelhante à estrutura sociopolítica e econômica do Brasil colônia, com o Estado servindo aos interesses da elite. A partir da chegada da corte portuguesa em 1808, surgiram políticas de consumo cultural e educacional, como a criação de diversos cursos profissionalizantes, enquanto a educação nos níveis primário e secundário foi negligenciada (Zotti, 2002). Romanelli (1998) destaca que o objetivo era educar as elites, reforçando uma tradição aristocrática herdada da colônia (Zotti, 2002).

Enquanto as famílias das classes privilegiadas não reivindicavam esse nível de ensino, o Estado agroexportador e escravocrata não se preocupava em garantir condições mínimas para o funcionamento desse nível de ensino, e o currículo aplicado consistia apenas em aulas de leitura, escrita e cálculo para as famílias que tinham condições de contratar preceptoras (Zotti, 2002).

Segundo Ianni (1971), a "Revolução" de 1930 marcou o redimensionamento dos interesses da classe dominante, pelo declínio da civilização agrária composta por oligarquias cafeeiras e pela ascensão urbano-industrial, que se tornou hegemônica a partir de 1945. Nesse contexto, a educação ocupou um lugar de destaque, uma vez que a sociedade urbana-industrial exigiu que mais pessoas tivessem acesso à escola, ao mesmo tempo em que o interesse educacional nacional é direcionado para atender ao crescimento econômico-industrial de uma minoria privilegiada (*apud* Zotti, 2002).

O espírito nacionalista que se instalou no país influenciou a organização curricular através das disciplinas de geografia e história do Brasil, uma vez que esses conhecimentos eram fundamentais para a educação das elites dirigentes, assegurando um conhecimento mais aprofundado da realidade do país (Zotti, 2002). Esse contexto produtivo, que caminhava para a

industrialização, teve como base o conhecimento científico, enquanto a política, ainda caracterizada pela ditadura, focava na Educação Moral e Cívica, que deveria propagar às massas os princípios ideológicos dominantes, um aspecto crucial de formação que competia a todos os componentes curriculares. De acordo com Romanelli (1998), o currículo feminino era diferenciado, incluindo a preparação para o lar (Zotti, 2002).

Assim, o ensino primário tornou-se essencial nesse contexto dualista, caracterizado por diferentes áreas de ensino e currículos na educação brasileira. Com o avanço industrial, a educação primária, juntamente com outros cursos de formação profissionalizante, passou a ser indispensável devido à crescente demanda por mão de obra minimamente qualificada (Zotti, 2002).

#### **4. O CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO (1946 - 1960)**

Nesta seção, aborda-se o complexo e dinâmico contexto histórico e político que marcou o Brasil entre 1946 e 1960, período em que o nacional-desenvolvimentismo emergiu como uma das principais correntes de pensamento e ação governamental. A educação, nesse cenário, foi um dos pilares fundamentais para a construção de uma nação que refletia as aspirações de uma sociedade que buscava se modernizar e se inserir plenamente no contexto das nações em desenvolvimento. Em seguida, destaca-se a importância da Lei Orgânica do Ensino Primário, promulgada em 1946, que representou um marco regulatório significativo para a educação brasileira. Essa legislação não apenas refletiu as demandas sociais por uma educação mais inclusiva e acessível, mas também estava imersa em um debate mais amplo sobre o papel do Estado na promoção do desenvolvimento econômico e social. Assim, buscou-se compreender como as decisões políticas e econômicas daquele período impactaram a formação do sistema educacional brasileiro.

A intersecção entre o nacional-desenvolvimentismo e a educação revela um panorama rico de tensões e possibilidades que moldaram o futuro do Brasil. Durante o período entre o final de 1944 e o início de 1945, o declínio do estado Novo se tornou mais evidente. A partir desse momento, diferentes grupos se juntaram para criar partidos políticos que haviam sido extintos, à medida que, a extinção desses partidos e movimentos ocorreu em um contexto de centralização do poder e repressão à oposição, onde o governo de Vargas buscava eliminar qualquer forma de contestação e consolidar seu controle sobre a política brasileira. Nessa perspectiva, o Estado Novo implementou medidas autoritárias, como censura à imprensa e perseguição a opositores, que garantiram a dominação do regime, mas que também geraram descontentamento que se manifestaria posteriormente na criação de novos partidos após a queda do regime em 1945. Segundo Saviani (2021), com o fim do Estado Novo e a redemocratização, houve um renascimento da atividade política, levando à formação de novos partidos e à reorganização da sociedade civil, refletindo a busca por liberdade e representação política.

A União Democrática Nacional - UDN foi o primeiro a se reunir, criada em 1945 pelos outros partidos do Partido Democrático Paulista, que estavam, sobretudo, ligados às firmas exportadoras de café. Suas bases foram ampliadas devido à industrialização, tornando-se um partido predominantemente urbano, que atendia às camadas da elite econômica, classe média urbana e burguesia comercial (Saviani, 2021). A UDN criou dois grandes partidos no



Brasil: o Partido Social Democrático (PSD), que foi criado por interventores estaduais apoiados por grandes proprietários de terras, e o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, que foi criado por Getúlio Vargas para evitar que os trabalhadores se unissem ao Partido Comunista Brasileiro - PCB, e conseguir que esses eleitores votassem nele (Saviani, 2021).

Com a vitória do General Eurico Gaspar Dutra (PSD), em 2 de dezembro de 1945, sua posse em 31 de janeiro de 1946 se deu sob a vigência da constituição de 1937, o que significou “a permanência no poder das forças que haviam dominado durante todo o Estado Novo, livres, agora, de Getúlio, a figura emblemática do autoritarismo”, o que frustrava toda a expectativa democrática que tomou conta do Brasil a partir de 1945 (Saviani, 2021).

Na América Latina, as condições sociopolíticas e econômicas mudaram gradativamente na década de 1950, e no núcleo destas transformações estavam pessoas ligadas a setores importantes da economia e da política que se mobilizaram em torno do tema aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus países. No Brasil, desde 1930 o projeto de desenvolvimento partia de temas nacionais envolvendo autonomia nacional e industrialização. Só em 1950 o Presidente Juscelino Kubitschek (1955-1959) assumiu questões do desenvolvimento do país, resultando em um projeto nacional de desenvolvimento capitalista como estratégia política de governo (Mendonça *et. al.* 2006).

Com a ampliação das atividades econômicas, investimentos nas áreas da metalurgia, siderurgia e de setores tecnologicamente mais sofisticados, o crescimento industrial foi acelerado. O Brasil da década de 1950 tinha problemas de infraestrutura, como falta de energia elétrica, baixa produção de petróleo, precária rede de transporte e comunicação. Este novo período, caracterizado pela ideologia do desenvolvimento, foi implementado pelo domínio norte-americano, influenciando a economia, a política, a segurança e a educação. De acordo com Lombardi (2014), o período que se iniciou na história brasileira é conhecido como desenvolvimentismo (ou nacional-desenvolvimentismo) devido à política econômica que prevaleceu no segundo governo de Getúlio Vargas até o Regime Militar, sobretudo na gestão de Juscelino Kubitschek.

Na década de 1950, surgiu a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL, composta por intelectuais que, teoricamente, estavam vinculados às vertentes neo-estruturalistas e defendiam como meta a industrialização latino-americana como um caminho para superar o atraso e o subdesenvolvimento. No entanto, afirmava-se que a industrialização não seria suficiente para resolver os problemas das desigualdades sociais. Dessa forma, adotou-se como estratégia uma "transformação produtiva com equidade social", o que resultou na

substituição de importações, através do "aumento da tendência à mundialização de empresas oligopólicas e do capital financeiro internacional" (Lombardi, 2014, p. 31).

Na estratégia de crescimento, a educação teria um papel crucial, e a concepção de planejamento para todos os setores da vida social, incluindo economia e assistência, seguiu as diretrizes de organizações internacionais como a UNESCO. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma interação entre a ONU e a UNESCO com intelectuais liberais que se dedicaram às causas das liberdades, especialmente durante o governo de Gaspar Dutra (1946-1951), no qual Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram considerados “primeira linha” em questões educacionais (Marcílio, 2005; *apud* Lombardi, 2014, p. 31). A influência de intelectuais “normalistas”, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, “passou a ser forte com o fim do período ditatorial de Getúlio Vargas, colocando-se como uma verdadeira missão o combate à ignorância das massas” (Marcílio, 2005, p. 238 *apud* Lombardi, 2014, p. 32).

A reforma do ensino primário em 1946 pela reforma Capanema evidencia a influência da pedagogia nova na formação do indivíduo e do trabalho, mas também enfatiza a relevância da educação patriótica, a necessidade de aprimorar os conhecimentos úteis para a vida profissional, a formação e o desenvolvimento da personalidade, além das habilidades de ler, escrever e contar. Este nível de ensino foi dividido em fundamental, no qual divide-se em dois cursos sucessivos: elementar e complementar, e supletivo (formação do trabalhador), articulado a escolas de aprendizes e cursos técnicos-profissionais, o que demonstra a destinação social do trabalhador num contexto produtivo e de educação enfatizada pela consolidação da nova ordem econômica (Zotti, 2002).

Contudo, Ghiraldelli Jr. (2015) salienta que a Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto - Lei n.8.529 de 2 de janeiro de 1946, só escapou de surgir ligada aos princípios autoritários e elitistas, uma vez que foi decretada após o fim do regime ditatorial em 2 de janeiro de 1946, quando o currículo do ensino primário já tinha disciplinas como: "Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Iniciação à Matemática, Geografia e História do Brasil, Conhecimentos gerais aplicados à Vida Social, Educação para Saúde e Trabalho, Desenho e Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Educação Física" (p. 108).

Além disso, as Leis Orgânicas do Ensino oficializaram o dualismo educacional no Brasil, uma vez que, durante o "Estado Novo", o Estado se fortaleceu para servir aos interesses do capitalismo, o que o incentivou a se envolver nos assuntos econômicos, com o objetivo de proteger as atividades econômicas já existentes e incentivar o surgimento de novas, com o objetivo de continuar o processo de industrialização crescente. Nesse contexto, o crescimento

industrial e a urbanização demandaram e pediram por mão de obra técnica, o que levou o governo a atender em parte ao "espírito" da Constituição de 1937, que previa a educação profissionalizante para os setores menos favorecidos da sociedade (Ghiraldelli Jr. 2015).

A ONU e a UNESCO convidaram Anísio Teixeira para exercer o cargo de conselheiro de educação superior na UNESCO entre 1946 e 1947. Em 1947, A. Teixeira assumiu o governo da Bahia e Otávio Mangabeira o convidou para ser secretário de Educação. Depois disso, A. Teixeira voltou para o Rio de Janeiro para ser o Secretário Geral da CAPES (que era uma campanha e depois Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Governo Federal. Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor do INEP em 1952, permanecendo em ambos os postos até 1964, quando teve seus direitos políticos cassados e foi afastado da vida pública (Saviani, 2021).

Durante o período do nacional-desenvolvimentismo, caracterizado pela rápida industrialização e modernização do Brasil, a educação foi vista como um pilar essencial para o desenvolvimento nacional. Nesse período, devido à expansão da indústria e do comércio, além da diversificação das profissões técnicas e dos quadros de administração e organização dos negócios, houve a ampliação da rede escolar nos três níveis de ensino, o fundamental, o secundário e o superior. Essa expansão educacional se deu na vigência de um ideário influenciado pelas concepções de Anísio Teixeira, no qual a educação representava a reconstrução de nação (Bencostta; Melo; Moraes. 2022).

Podemos perceber que a influência de organismos internacionais, como a UNESCO, não se limitou ao cenário nacional, mas também teve impactos significativos em âmbitos locais, como em Belém, Pará. Um exemplo disso é a resposta do Diretor da Secretaria Geral do Museu Emílio Goeldi à Circular n.º 01, de 04 de junho de 1947, enviada pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará:

Em resposta a circular nº 01, dessa Secretaria Geral, cabe-me informar a Va. Excia. Que nenhum funcionário de outra repartição serve presentemente no MUSEU PARAENSE EMILIO GOELDI. Excuso-me perante Va. Excia. não haver respondido dita circular com maior brevidade, em virtude dos múltiplos afazeres desta Diretoria nestes ultimos dias junto aos representantes da UNESCO, presentemente em Belém, Valho-me da oportunidade para reiterar a Va. Excia. protestos de alta consideração e distinto apreço. Inocencio Machado Coelho - Diretor (Pará, 1947).

Essa correspondência ilustra como a presença da UNESCO em Belém (PA) influenciou diretamente as atividades locais, refletindo a integração das políticas educacionais internacionais com os esforços nacionais de desenvolvimento. Esse tipo de interação foi crucial

para a implementação das ideias de Anísio Teixeira e outros educadores escolanovistas, que viam a educação como um meio de reconstrução nacional.

Além disso, uma das táticas locais para alcançar a posição de modernização almejada pelo modelo desenvolvimentista em que o país estava, foi criar uma ligação direta entre industrialização e urbanização. Com o fim da “Batalha da Borracha<sup>4</sup>” na região amazônica, líderes locais perceberam o progresso amazônico de maneira distinta e aproveitaram as discussões sobre a Constituinte de 1946, que concedeu 3% do PIB para o desenvolvimento amazônico, para tentar integrar a região, especialmente o Pará, ao contexto político e econômico desenvolvimentista da década de 1950 (Bencostta, *et. al.* 2022).

No que diz respeito às ideias pedagógicas, este período foi marcado por reflexões filosóficas baseadas nas concepções de progresso de Anísio Teixeira, que, em resgate ao que já foi mencionado neste estudo, inspirou-se na teoria do filósofo e educador norte-americano John Dewey. A teoria de educação escolar, fundamentada no progresso científico, inspirada em Dewey, possibilitou a disseminação do método experimental, o que, conseqüentemente, permitiu o progresso tecnológico. A revolução tecnológica proporcionou condições para uma alteração drástica no estilo de vida das pessoas, resultando na emergência de uma nova organização social. A nova sociedade necessitou permitir que as massas participassem dos meios de produção que as revoluções tecnológica e industrial demandaram, o que necessariamente implicaria na reorganização da educação escolar e, conseqüentemente, na expansão da rede de ensino (Barreira, 2001).

Não podemos ignorar que, desde o início dos anos 1930, Anísio Teixeira foi um dos responsáveis por criar o "Movimento dos Pioneiros da Escola Nova", tendo sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Assim sendo, como mencionado anteriormente, este educador, escritor e jurista brasileiro ocupou cargos relevantes na área da educação no Brasil de 1946 a 1964 e teve um impacto significativo na política educacional, legislação, investigação acadêmica e prática educativa nos anos 1950.

Com base nas conexões teóricas até agora estabelecidas, é importante destacar que a criação do campo do ensino de História, segundo Schmidt (2012), é um “fazer-se instituído a partir da referência à história dos historiadores e ao conceito de transposição didática, à sua

---

<sup>4</sup>Bencostta, M. L. A., Melo, C. N., & Moraes, A. W. A. 2022 esclarecem na nota de rodapé<sup>2</sup> que: “A ‘Batalha da Borracha’, como parte dos Acordos de Washington, tratou-se da política promovida pelo governo de Getúlio Vargas para a ampliação da produção de borracha na Amazônia, por meio de um chamamento aos nordestinos para o trabalho, oferecendo a esses ‘Soldados da Borracha’ algumas vantagens, como alimentação, escola, assistência médica. A borracha seria produzida para atender às necessidades dos países aliados durante a Segunda Guerra Mundial.” (p. 2)

própria constituição enquanto disciplina escolar” (p. 76) a partir da teoria do Chervel e da ideia de prática social de referência, ou seja, de uma determinada cultura política e uma filosofia social.

Segundo Schmidt (2012), é consenso entre os pesquisadores a existência de uma história do ensino de História no Brasil, incluindo sua estrutura, funcionamento, objetivos e objetos que fundamentam o ensino de História. Essa perspectiva está relacionada à história das formas de escolarização, que "deve ser analisado como um fenômeno relacionado à experiência própria da instituição escolar e com os sujeitos nela envolvido" (Schmidt, 2012, p. 76), uma vez que é parte de um movimento inserido na dinâmica das articulações entre as instituições escolares e determinados projetos e propostas políticas.

#### **4.1 Lei Orgânica do Ensino Primário (1946)**

No âmbito do ensino primário nacional, estabeleceu-se a Lei Orgânica do Ensino Primário, através do Decreto-lei n.º 8.529 de 2 de janeiro de 1946, que foi promulgado logo depois da transição do regime ditatorial para o democrático, estabelecendo o início do marco temporal desse estudo. Este Decreto-lei representa, além da abertura democrática no campo político e educacional brasileiro, a ausência da influência fascista que se via na Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-Lei n.º 4244/1942. Apesar de a Lei Orgânica do Ensino Primário ter sido criada num momento de crise política, causada por essa transição, mostrou-se um "espírito" mais democrático (Romanelli, 1986).

Sendo assim, a Lei Orgânica do Ensino Primário representa um marco histórico na educação, uma vez que, até aquele momento, este tipo de ensino estava restrito à administração dos Estados, tendo sido negligenciado pelo Governo Central<sup>5</sup> brasileiro, de acordo com Otaíza Romanelli (1986). Antes da Lei Orgânica do Ensino Primário, nunca houve qualquer cuidado com este tipo de ensino no Brasil, a não ser pela ação pontual de ordens religiosas, cuja tradição foi herdada do período colonial. Apesar de, desde 1920, terem sido feitas diversas reformas no ensino nos Estados brasileiros, atingindo uma grande parte da educação primária, essas

---

<sup>5</sup> Nota: A autora Otaíza Romanelli utiliza o termo “Governo Central” em seu livro, pois, na época, em 1946, o termo “Governo Central” era frequentemente utilizado para se referir ao que hoje chamamos de “Governo Federal”. Durante esse período, o Brasil estava sob a Constituição de 1946, que marcou o início da Quarta República, também conhecida como República Populista.

mudanças apenas agravaram as diferenças regionais em relação à educação, uma vez que foram reformas isoladas (Romanelli, 1986). Contudo, os órgãos governamentais vinham trabalhando em relação às escolas primárias nos Estados, mas a ausência de diretrizes específicas do Governo Central desorganizava o Sistema, deixando a decisão de cada estado de inovar ou abandonar o ensino primário em suas políticas (Romanelli, 1986). Com a Lei Orgânica do Ensino Primário, o Governo Central definiu as regras para o ensino primário em todos os Estados do país, como descrito nos artigos 24 e 25, a seguir:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção.

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos: a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população; b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar; c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica; d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração; e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino; f) organização dos serviços de assistência aos escolares; g) execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar; h) organização das instituições complementares da escola; i) coordenação das atividades dos órgãos referidos no item e com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, para mais perfeita articulação dos sistemas regionais, e crescente aperfeiçoamento técnico pedagógico (Brasil, 1946).

De acordo com a análise realizada por Romanelli (1986) a respeito do Decreto-lei do ensino primário, é possível notar um aumento significativo da influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932. Os artigos 24 e 25, que estabelecem a descentralização, e os artigos 39 e 41, que institui a gratuidade do ensino primário e a obrigatoriedade do ensino primário elementar para todas as crianças de sete a doze anos (Brasil, 1946). O programa da categoria elementar do ensino primário foi elaborado pela Lei Orgânica em quatro anos, abrangendo os conhecimentos de História e Geografia, conforme o seu artigo 7º, que determina:

O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita; II. Iniciação matemática; III. Geografia e História do Brasil; IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; V. Desenho e trabalhos manuais; VI. Canto orfeônico; e VII. Educação física (Brasil, 1946).

Além disso, observou-se que, dentre as finalidades do ensino primário previstas no artigo 1º, incluiu-se a iniciação cultural, por meio de exercícios para desenvolver virtudes morais e cívicas, conforme as alíneas a seguir:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (Brasil, 1946).

Fonseca (2011) explica que, desde o início do século XIX, a educação passou a ser uma responsabilidade do Estado em diversos países europeus. A organização dos sistemas de ensino público variava conforme as circunstâncias nacionais, mas o objetivo comum era formar cidadãos que se adequassem ao sistema social e econômico emergente com a consolidação do capitalismo e a construção da identidade nacional. Cury (2002), por sua vez, destaca que essa relação entre educação, escolaridade, mobilidade social e garantia de direitos possui um histórico que varia de acordo com os determinantes socioculturais de cada país.

Cury (2002) argumenta que a educação é fundamental para o desenvolvimento da “racionalidade iluminada” na sociedade civil, pois ela garante os direitos subjetivos de cada indivíduo. No entanto, nem todos os indivíduos conseguem perceber ou sistematizar esse valor por conta própria. Por isso, cabe ao Estado, que representa o interesse coletivo, proporcionar acesso à educação, potencializando a razão individual. John Locke complementa essa ideia ao afirmar que a construção de uma sociedade racional e livre depende de um processo extenso de educação, que vai além da simples transmissão de conhecimento, abrangendo também a formação da cidadania. Assim, a educação se torna uma função e um dever do Estado, garantindo que todos possam se autogovernar e participar de uma sociedade de pessoas livres. Nessa perspectiva a gratuidade do ensino primário é essencial para torná-lo acessível a todos, sendo um direito civil fundamental. Dessa forma, a educação primária gratuita é vista como uma herança da civilização humana, assegurando que todos possam usufruir dos direitos civis (Cury, 2002).

No que diz respeito à História como campo de conhecimento, ela passou por um processo de sistematização para se tornar uma História Científica, o que permitiu sua escolarização, ou seja, sua transformação em disciplina escolar (Fonseca, 2011). Em um contexto de afirmação das identidades nacionais e legitimação dos poderes políticos, a História assumiu um papel central entre as disciplinas responsáveis por transmitir às crianças e jovens o passado e os feitos gloriosos da nação, realizados por grandes personalidades nacionais (Fonseca, 2011). A historiadora Thais Fonseca (2011) destaca que, a partir da década de 1920, a disciplina Moral e Cívica foi introduzida no Brasil para reforçar o patriotismo na população.

Embora esse contexto não esteja explicitamente mencionado na Lei Orgânica do ensino primário, é possível perceber a ideia nacionalista presente no decreto-lei por meio da introdução de conhecimentos denominados História do Brasil e das finalidades do ensino primário, orientadas por exercícios de “moral e cívica”.



## **5.OS CONTEÚDOS CURRICULARES DE HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO NO PARÁ (1946-1960)**

Esta seção tem como objetivo analisar as propostas educacionais do ensino primário no Pará, visando entender as concepções históricas e educacionais desse nível de ensino no estado. Para isso, serão examinados os conteúdos curriculares de História, na disciplina Conhecimentos gerais. Além disso, serão destacados os principais aspectos da Lei Orgânica do ensino primário de 1946, que resultaram em regulamentos locais que ajustaram os programas de História em Belém às diretrizes estaduais. O foco deste estudo é a História do ensino primário no Pará durante o período do nacional-desenvolvimentismo. A análise utilizará a Lei Orgânica de 1946 e referências bibliográficas para compreender os documentos históricos relacionados ao ensino primário no estado e ao Programa de História do ensino primário local.

### **5.1 O Ensino Primário de História nas Regulamentações Estaduais**

No contexto paraense, foi possível notar a Portaria n.º 2 de 3 de janeiro de 1946, na qual o Diretor Geral do Departamento de Educação e Cultura do Pará "RESOLVE: manter o mesmo livro didático do ano pretérito" (Pará 1946); a Portaria n.º 145 de 25 de maio de 1949, que "RESOLVE: Aprovar os programas do curso primário supletivo que, a este acompanha" (Pará, 1949); o Ofício n. 1588 de 11 de julho de 1949, elaborado pelo Departamento de Educação e Cultura junto ao: "As instruções e modelos das provas parciais realizadas em junho de 1949 fornecidos pelo Serviço de Orientação do Ensino Primário deste Departamento" (Pará, 1949).

A análise da Portaria n.º 2 de 3 de janeiro de 1946, nos leva a refletir que, apesar da promulgação do Decreto-Lei no 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Primário em âmbito nacional com traços mais democráticos, as leis nem sempre modificam a realidade de uma democracia, revelando, dessa forma, a continuidade da orientação do ensino. Como a Portaria delegava a manutenção dos livros didáticos, sugere-se que a intenção era manter uma concepção de educação já estabelecida. Pelo livro didático ser um encaminhamento de conteúdos escolares enumerados por propostas curriculares que representam e são considerados fundamentais na sociedade de uma determinada época (Bittencourt, 1997).

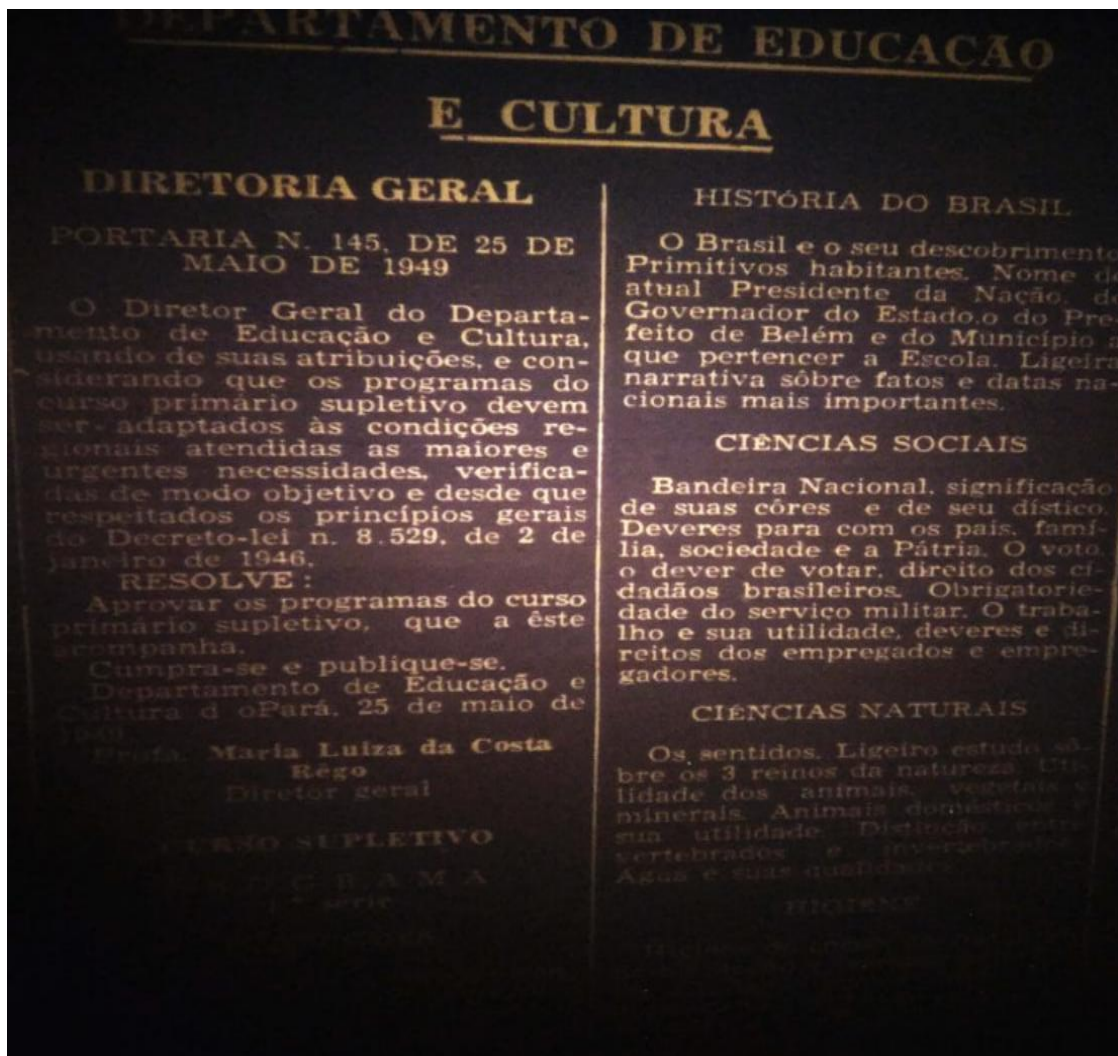
Dessa forma, a manutenção de uma ferramenta como livro didático indica a intenção de manter a mesma instrução de formação nos indivíduos, uma vez que, ao tratar das finalidades da educação em uma sociedade, significa que o entendimento dos objetivos, dos conteúdos e

dos métodos utilizados variam conforme as concepções de homem e de sociedade em cada contexto econômico e social da história, o que, por sua vez, determina a forma de pensar, agir e interesses das classes e grupos sociais (Libâneo, 1990).

Observou-se, ainda, que, após três anos de sua publicação, a Lei Orgânica no Ensino Primário de 1946 (Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946) atingiu outra modalidade do ensino primário do Pará, o supletivo, categoria destinada a adolescentes e adultos. Conforme publicação no Diário oficial, conforme a imagem 1 abaixo:

Imagem 1 - Portaria N.º 145 de 25 de maio de 1949

1.



*Fonte: Diário oficial do Pará (1949), Biblioteca Arthur Vianna (CENTUR), 2023.*

Nesta Portaria n.º 145, de 25 de maio de 1949, os programas para a 1ª e 2ª séries do curso supletivo do ensino primário estadual, tiveram os conteúdos de História do Brasil adaptados, segundo a Lei orgânica do ensino primário (1946):

O Diretor Geral do Departamento de Educação e Cultura, usando de suas atribuições, e considerando que os programas do curso primário supletivo devem ser adaptados às condições regionais atendidas as maiores e urgentes necessidades, verificadas de modo objetivo e desde que respeitados os princípios gerais do Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. RESOLVE: Aprovar os programas do curso primário supletivo, que a este acompanha. Cumpra-se e publique-se.

Departamento de Educação e Cultura do Pará, 25 de maio de 1949.

Profª. Maria Luiza da Costa Rêgo.

Diretor geral (Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará, 1949).

Acerca dos temas que deveriam ser cobrados no Programa de História do Brasil para a 1ª série do curso supletivo do ensino primário, estão: “O Brasil e seu descobrimento; Primitivos habitantes. Nome do atual Presidente da nação, do Governador do Estado, o do Prefeito de Belém e do Município a que pertencer a Escola. Ligeira narrativa sobre fatos e datas nacionais mais importantes” (Pará, 1949). Notou-se que no tempo do nacional-desenvolvimentismo, os conteúdos de História do Brasil nos currículos escolares foram fortemente influenciados pelo eurocentrismo, pela presença de termos como: descobrimento do Brasil, primitivos habitantes, etc. Isto se refletia dando o foco à história europeia, enfatizando nos currículos eventos, figuras e desenvolvimentos históricos europeus, muitas vezes em detrimento de outras regiões do mundo.

Segundo Grazziotin (et. al. 2022) contextualizar um documento identificado como fonte é essencial para o trabalho do historiador. Além disso, compreender que um documento não pode ser considerado neutro, pois carrega a concepção da pessoa ou do órgão que o produziu, faz parte da construção da pesquisa histórica documental. A fonte é um reconhecimento que se constitui em uma atribuição de sentido pelo pesquisador, ou seja, “[...] é o contato possível com o passado, mas está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, [...] provém do passado, mas não está mais no passado quando é interrogada”

(Ragazzini, 2001, p. 14 apud Grazziotin et. al. 2022). Por isso, quando dizemos que uma fonte histórica documental é um “contato possível com o passado”, estamos reconhecendo que os documentos são vestígios deixados por pessoas e eventos do passado. No entanto, ao afirmar que esses documentos estão “inscritos em uma operação teórica produzida no presente”, destaca-se que a interpretação desses documentos é feita a partir das perspectivas, teorias e metodologias contemporâneas, ou seja, a forma como interpretamos e os compreendemos é influenciada pelo nosso contexto atual.

Diante disso, podemos dizer que o eurocentrismo é um sistema ideológico no qual a cultura europeia é considerada a mais relevante das culturas que formam as outras sociedades do mundo. Essa visão é considerada preconceituosa, uma vez que não contempla as outras formas de expressão, inclusive, levou a destruição de diversas populações que habitavam o continente americano, entre elas, maias, astecas e tribos indígenas. Apesar do eurocentrismo ter passado por vários períodos da história, é possível encontrar suas raízes até os dias de hoje (Matéria, equipe. s.d.).

Estas características nos conteúdos curriculares de História podem ser compreendidas através da história do ensino de História, que nos apresenta a ideia de nação construída ao longo do tempo no Brasil. O historiador Pinsky (2009) nos diz que, durante a formação histórica do Brasil, houve uma abundância de "viajantes" que circulavam pela região, descrevendo a natureza e relatando suas impressões. No entanto, ao registrarem o modo de vida dos povos ancestrais e dos animais como igualmente diferentes ao deles, europeus civilizados, os chamavam de primitivos. Assim, podemos compreender a origem de determinados termos que estão presentes nos conteúdos de "História do Brasil" sob esta perspectiva histórica tradicional. À 2ª série do curso supletivo do ensino primário paraense, o Programa teria que abordar os seguintes conteúdos:

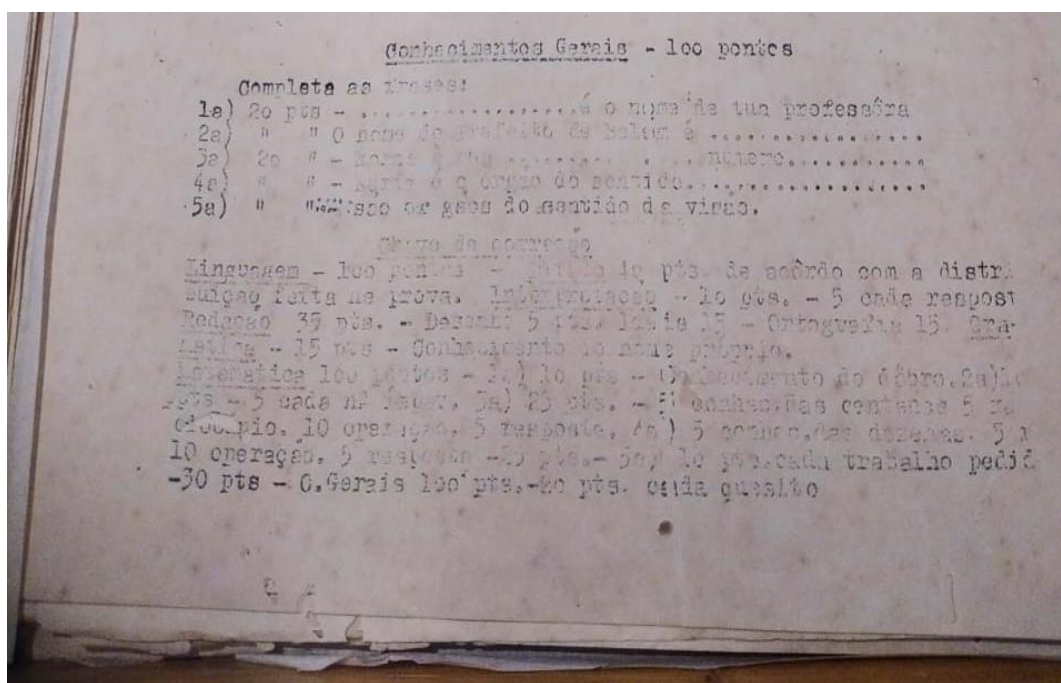
Datas nacionais e estaduais e seus motivos e sua significação. Ligeiras referências aos principais vultos brasileiros, José Bonifácio, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, General Osório e Princesa Isabel, Marechal Deodoro da Fonseca, Marechal Floriano Peixoto, Barão do Rio Branco, Rui Barbosa. Santos Dumont. Referência aos heróis e estadistas paraenses (Pará, 1949).

A mesma concepção histórica tradicional presente no Programa da 1ª série do curso supletivo também foi observada no Programa da 2ª série. A ênfase nos principais vultos brasileiros, assim como dos "heróis" e estadistas paraenses, demonstra que a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 possibilitou que os programas de ensino destacassem figuras históricas locais, ao mesmo tempo, em que seguiam os princípios gerais estabelecidos pela Lei.

Assim, observou-se que a adaptação do conteúdo às particularidades locais procura exaltar personalidades, heróis e estadistas locais, mas seguindo a perspectiva histórica tradicional de cunho nacionalista e de Pátria no ensino de História do Brasil. Conforme o parágrafo único do Capítulo VI, a Lei Orgânica (1946) estabelece o seguinte: “A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei” (Brasil, 1946). Um dos princípios presentes no capítulo IV, alínea f, do decreto-lei em questão, salienta que os estados devem “se inspirar, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e da fraternidade humana” (Brasil, 1946).

No ensino primário fundamental, dividido em dois níveis (curso elementar e complementar) para crianças de sete a doze anos, foi possível observar os conteúdos de História do curso primário elementar por meio de provas parciais anexadas ao Ofício n. 1588 de 11 de julho de 1949, elaborado pelo Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará que encaminhou ao Secretário Geral do Estado do Pará "As instruções e modelos das provas parciais realizadas em junho passado, fornecidas pelo Serviço de Orientação do Ensino Primário deste Departamento" (Pará, 1949), conforme a imagem 2:

Imagem 2 – Prova de Conhecimentos gerais da 1ª série (1949)



Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará, 2023.

As dimensões gráficas e materiais de um documento histórico, exige-se considerar aspectos físicos e visuais que podem nos fornecer dados sobre o seu contexto e autenticidade.

Por isso, ao analisar o estado de conservação do documento, observou-se manchas de mofo, desgastes por cupins e letras quase ilegíveis, nos demonstrando a sua longevidade e as péssimas condições de preservação em seu arquivamento ao longo do tempo. Devemos considerar também que neste período, utilizava-se máquina de datilografar, onde a escrita era por meio de um equipamento mecânico, por vezes irreversível. Este método de escrita se tornou indispensável em escritórios, redações de jornais e instituições governamentais, desde o início do século XX até entre as décadas de 1980 e 2000, quando começaram a ser substituídas por computadores.

Nestas provas, que continham a disciplina Conhecimentos gerais, constava-se conteúdos de História para 1ª série. O conteúdo referente à História inicia pelo questionamento do nome do Prefeito de Belém, conforme a transcrição abaixo:

1ª série: Conhecimentos gerais – 100pts. Completa as frases: 1ª) 20pts - ..... é o nome de tua professora. 2ª) 20pts – O nome do Prefeito de Belém é... 3ª) 20pts – Nome da rua; número; 4ª) 20pts – Qual é o órgão do sentido; 5ª) 20pts – Quais os órgãos do sentido da visão (Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará. Ofício/Nº 1588/1949).

Essa perspectiva nos remete à introdução do ensino de História na 1ª série com base no paradigma positivista - factuais, políticos, valorização do acontecimento - o que nos remete a concepção mais tradicional da História. No período histórico a que nos propomos analisar (1946-1960), podemos dizer que os conteúdos de História nos currículos escolares e acadêmicos eram fortemente influenciados pelo eurocentrismo. Melo e Ribeiro (2019), no artigo “Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial”, apontam que o conhecimento construído nas universidades do século XVIII endossa esta narrativa eurocêntrica, partindo de uma falsa universalidade e neutralidade que legitimou a ordem social excludente e desigual do mundo moderno. Nessa perspectiva, Barros (2012a), quando discorre sobre as "oposições radicais" e "interativas" dos Annales, aponta que, desde a primeira geração (1920 - 1945), passando pela segunda (1946 - 1968), os Annales travaram uma batalha para desalojar historiadores de tipo antigo das principais "trincheiras institucionais", uma vez que era mais fácil enfrentá-los no campo epistemológico do que no institucional.

Ao propor uma “Nova História”, os Annales conseguiram desestabilizar as premissas fundamentais da historiografia tradicional dominadas pelo positivismo e o historicismo. Mesmo assim, o que foi possível notar no Programa do ensino primário de 1947, vigente na década de 1950 no Pará, foi que permaneceu a promover o paradigma tradicional, presente na prova

parcial da 1ª série de 1949, ao orientar uma História com nomes de políticos e introduzir a ideia de nação, indicando "O Brasil, ligeira noção de sua grandeza":

“1ª SÉRIE - HISTÓRIA (...) (ilegível)

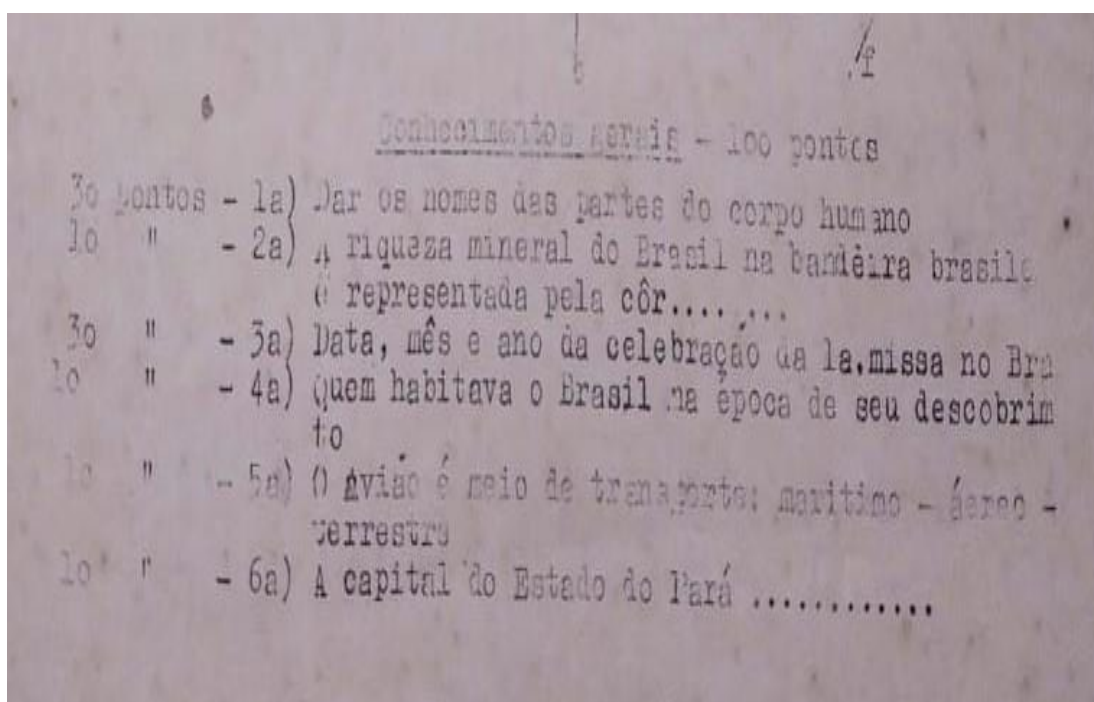
A cidade em que a criança vive e o nome do prefeito.

O Estado do Pará e o nome do seu governador. O Brasil, ligeira noção de sua grandeza” (Pará, 1947, p. 7).

Como visto, na avaliação em Conhecimentos gerais, onde continham os conteúdos referente à História, além de abordar conteúdos históricos, também cobrava-se conteúdos relacionados às ciências biológicas, questionando sobre os órgãos do corpo humano. Dessa forma, podemos supor que, naquele tempo, a História era parte integrante dos currículos e dos objetivos educacionais mais amplos propostos à escola primária ou elementar (Bittencourt, 2008).

A mesma ideia foi percebida na prova da 2ª série, porém, ao contrário da 1ª série, a "História positivista" se mostra mais explícita, exigindo a data, mês e ano da primeira missa no Brasil, a cor da bandeira brasileira e a utilização do termo "descobrimento".

*Imagem 3 – Prova de Conhecimentos gerais da 1ª série (1949)*



*Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará, 2023.*

Como se pôde observar, a ênfase é dada à data, mês e ano de uma celebração da igreja católica. Com isso, percebemos que ainda havia vestígios do ensino da doutrina religiosa



sagrada associada ao conhecimento de História, o que também atingiu o ensino primário elementar paraense. Pode-se dizer que também chegou ao ensino primário elementar, pois, de acordo com Circe Bittencourt (2008), os Programas do Ensino Primário Elementar não eram os mesmos em todos os lugares do Brasil desde as Províncias do Império (1827) e continuaram assim até o advento da República. Ela esclarece que os estudos de História eram apenas para o ensino primário complementar. Contudo, devido à limitação a alguns centros urbanos mais avançados, as autoridades educacionais acabavam exigindo apenas uma parte obrigatória dos professores, que é: a leitura e a escrita, a gramática e os princípios de aritmética, e a doutrina religiosa mais difundida que a História profana ou laica, na qual continuaram nos planos curriculares de muitas escolas públicas, mesmo após o início da República e a separação do Estado com a Igreja Católica (Bittencourt, 2008).

Em relação aos conteúdos de História da prova parcial da 2ª série elementar, é importante destacar a presença do termo "descobrimento". Isto se deve à ideia de "descoberta" que surge de uma história que tem uma série de conceitos positivistas desde o seu início, à medida que, em 1500, quando Pedro Álvares Cabral "descobriu" o Brasil, o território já estava habitado. Além disso, um dos objetivos gerais da disciplina Conhecimentos gerais, conforme proposto no Programa do Ensino Primário de 1947, era incentivar os estudantes a assumirem responsabilidades com a Pátria. Esse objetivo incluía a manutenção de termos como 'evolução do Brasil' a partir do 'descobrimento', 'principais fatos' e 'habitantes primitivos', referindo-se aos povos originários:

2ª SÉRIE - Conhecimentos gerais.

Objetivos gerais:

- a) Levar a criança a conhecer a vida animal e vegetal;
- b) Ministrarlhe noções sobre o tempo e a água;
- c) Inculcir no seu espírito hábitos de higiene, maneiras educadas e deveres para com a Pátria

Ciências Sociais

HISTÓRIA – Revisão do estudo feito na 1ª série. O Brasil, ligeira ideia de sua evolução: descobrimento (principais fatos). Primitivos habitantes; vida e costumes de nossos indígenas. Os primeiros colonos. Lendas de Caramurú e João Ramalho. Início de colonização; capitânias (S. Vicente e Pernambuco). Governo geral (os 3 primeiros governadores). A cidade de Belém, sua fundação e evolução; noções resumidas (Pará, 1947, p. 8).

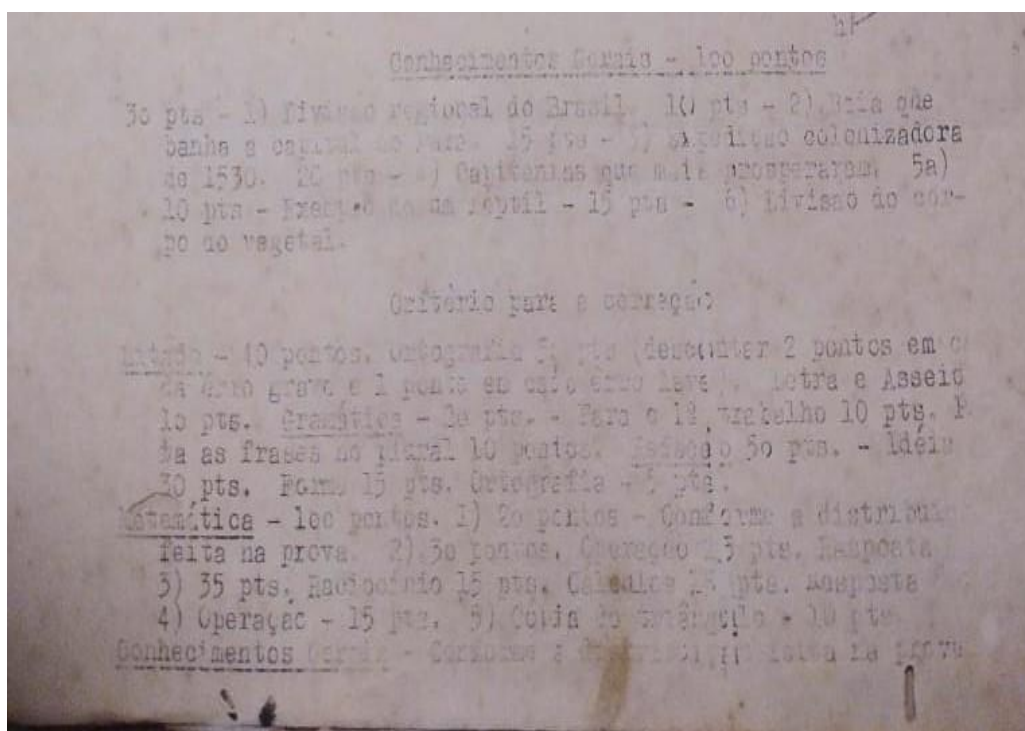
Essa ideia de Pátria, que exalta "heróis", "datas fundamentais" e "conquistas" que indicam a "ordem e o progresso" que a sociedade brasileira teria atingido desde o "descobrimento", deveria ser introduzida na aprendizagem, enfatizando, geralmente, a trajetória dos portugueses até a chegada ao Brasil. Segundo a perspectiva positivista da História, o Brasil

e as etnias que viviam nele antes da invasão eram considerados incapazes de compreender a sua história (Varela, 2014).

Podemos dizer também, que esta concepção nos conteúdos de História, advém, inclusive, do conhecimento construído nas universidades, durante o século XVIII, no qual endossou a ideia de que a Europa é universal, portanto esta narrativa eurocêntrica legitimou e naturalizou uma falsa universalidade e neutralidade da ordem social excludente e desigual existente no mundo moderno. Este conhecimento ocidental eurocêntrico foi aquele construído sob o mito que estabelece o do sujeito europeu o único conhecimento válido e legítimo, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo, portanto universal. Nesse sentido, a variedade de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e em outros indivíduos são ignorados, logo, não deviam entrar nas escolas oficialmente. Ao contrário disso, deveriam ser repelidos e ignorados (Melo; Ribeiro, 2019).

Por fim, na avaliação da 3ª série, que foi anexada ao Ofício n.º 1588 de 11 de julho de 1949, no qual continham as provas anteriores, foi notado que dentre os conteúdos já continha temas relacionados à Geografia, conforme a imagem 4 abaixo:

*Imagem 4 – Prova de Conhecimentos gerais da 3ª série (1949)*



*Fonte: Arquivo Público do Estado do Pará, 2023.*

Ao examinar as provas parciais do curso primário elementar do Departamento de Educação e Cultura do Pará, observou-se, inicialmente, que os conteúdos de História estavam inseridos na disciplina denominada Conhecimentos Gerais. Nesta disciplina, também estavam presentes conteúdos relevantes para o campo de conhecimento da Geografia, da Biologia e/ou Ciências, conforme a transcrição do documento, abaixo:

3ª série: Conhecimentos gerais – 100pts; 30pts – 1ª) Divisão regional do Brasil; 10pts – 2ª) Baía que banha a capital do Pará; 15pts – 3ª) Expedição colonizadora de 1530; 20pts – 4ª) Capitânicas que mais prosperaram; 5ª) - 10pts – Exemplo de um réptil; 15pts – 6ª) Divisão do corpo do vegetal (Pará, 1949, n.p.).

Em termos de conteúdos específicos de História, enfatiza-se o nome de personalidades históricas e políticas de âmbito municipal e estadual, os "principais" fatos, datas, formas de governo do Brasil, o "descobrimento" do Brasil e a expedição colonizadora. Dessa forma, evidencia-se a presença de uma História "historicista" ou "factual" mais conservadora do paradigma positivista, também notado no Programa da 3ª série, assim como a revisão da série anterior:

3ª SÉRIE  
 Ciências Sociais  
 HISTÓRIA  
 1º. – Revisão do programa da 2ª série.  
 2º. – Noções mais desenvolvidas sobre o descobrimento do Brasil.  
 3º. – Primeiras explorações. Capitânicas hereditárias: S. Vicente e Pernambuco.  
 4º. – Estudo mais desenvolvido dos três primeiros governadores gerais.  
 5º. – Invasões francesas. Fundação da cidade de Belém.  
 6º. – A lenda do Rio Amazonas, seu descobridor, nome primitivo, seu explorador. A viagem de Pedro Teixeira (Pará, 1947, p. 9).

Uma característica marcante que se percebeu no programa do ensino primário paraense foi o princípio dos círculos concêntricos, mencionado pela historiadora Elza Nadai (1993) no artigo “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”, no qual destaca que o grau de ensino posterior é sempre um ciclo de revisão e desenvolvimento do anterior, chamado por Jônathas Serrano de “método concêntrico-ampliatório”, ou seja, antes de avançar para os conteúdos da nova série, deve-se rever a série anterior. Se houvesse um ciclo anterior deficiente por culpa do aluno, seria possível corrigir através da recapitulação e desenvolvimento da matéria, mas Nadai ressalta que nem sempre a culpa é exclusiva do estudante.

Em relação à permanência dos conteúdos percebidos no Programa do Ensino primário do estado, podemos compreender pelo contexto posto por Circe Bittencourt (2008), onde explicou que nos primeiros anos do século XX, grupos de anarquistas que lideravam

movimentos operários em diversos lugares do Brasil criaram as Escolas Modernas, inspiradas na pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia. Essas instituições de ensino se opunham ao ensino que incentivava o exagero do culto à pátria, pois os objetivos eram encorajar e justificar o militarismo e as guerras.

Contudo, com o fim dessas Escolas Modernas e com outras escolas laicas ou confessionais em funcionamento insuficiente e cada vez mais controlados pelo poder público, desde o final da década de 1930 foram definidos os conteúdos que deveriam ser ensinados. As disciplinas de Língua Portuguesa, História do Brasil e Educação Moral e Cívica, juntamente com Geografia, eram os conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica, reforçando a reverência aos "heróis" e "tradições nacionais" nas aulas e festas cívicas. Ou seja, a década de 1930 consolidou a memória nacionalista e patriótica nas escolas primárias e permaneceu nos programas das Ciências Sociais, como História e Geografia do Pará, durante o desenvolvimentismo vigente na década de 1950.

Notou-se forte sentimento nacionalista e patriótico no programa de ensino primário para a 4ª série. Um dos objetivos é “desenvolver hábitos de responsabilidade, bondade e cooperação para com a Pátria, com a família e a sociedade”:

4ª SÉRIE - Conhecimentos gerais

OBJETIVOS GERAIS:

A – Procurar interessar a criança pelo estudo da natureza;

B – Fazer-lhe nascer no espírito o cuidado e o carinho que deve ter para com os seres que a compõem;

C – Sugerir a organização de cartazes alusivos ao estudo desta ciência;

D – Interessar a criança pelo zelo que deve ter pela própria saúde;

E – Desenvolver os hábitos de responsabilidade, bondade e cooperação para com a Pátria, com a família e com a sociedade (Pará, 1947, p. 10).

Para entender o programa da 4ª série e os anteriores, é importante considerar as observações de Peres, Schirmer e Ritter (2015) no artigo “O ensino de História no Brasil: suas funções e implicações políticas e sociais - Séc. XIX até a atualidade”. Ao discutirem as mudanças no ensino de História ao longo do Brasil Republicano, referem-se à predominância do ensino tradicional, que enfatiza personagens, fatos políticos sobre esses personagens e sua estruturação de forma linear e factual, desenvolvida por uma pedagogia de aulas expositivas que valorizava a memorização. Dessa forma, é possível notar que, durante o período que se estende até a década de 1970, as autoras referem-se ao que foi observado no Programa do ensino primário elementar do estado do Pará de 1947. Como afirma Peres et al. (2015) a pedagogia que se dedica ao ensino de História ainda reproduzia práticas do período do Brasil Império,

inclusive a ideia de Pátria, que foi criada por intelectuais como Joaquim Manoel Macedo, que era professor do Colégio Pedro II (1838) e também do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, cuja função era elaborar uma História da Pátria recente, considerada de origem mestiça e inferior às grandes nações europeias.

Contudo, a obra deste intelectual, que teve uma forte influência imperial - exaltando a coroa e a família imperial, além da criação do herói nacional, do hino que exaltava as belezas do Brasil e do patriotismo -, começou nas classes altas e se espalhou para todos os habitantes, influenciando, dessa forma, a visão de estado-nação brasileiro presente nos conteúdos (Peres et al. 2015).

No que diz respeito as orientações do Programa de História para a 4ª série, foi possível notar a presença de conteúdo biográfico de uma personalidade histórica, Pedro Álvares Cabral, bem como a utilização do termo "Invasões" para se referir a outras nacionalidades que não a de Portugal:

Ciências Sociais

HISTÓRIA

1 – Os dois grandes ciclos de navegadores. Descobrimento do Brasil. Biografia de Pedro Álvares Cabral.

2 – Brasil colonial: divisão em capitanias; os 3 governadores gerais;

Os primeiros colonizadores; escravidão do negro e do índio; fundação das primeiras cidades. Os jesuítas e a catequese. Entradas e bandeiras.

3 – Invasões holandesas.

4 – Revolta de Beckman. Guerra dos mascates e dos emboabas.

5 – Vinda de D. João VI para o Brasil e seu regresso. Regência de D. Pedro. Independência.

6 – Primeiro e segundo reinados.

7 – A cabanagem: principais vultos.

8 – A República: Proclamação, principais fatos e vultos (Pará, 1947, p. 10).

Isso se deve ao fato de que, ao apresentar heróis, datas e conquistas que expressam a "ordem e o progresso" da sociedade brasileira, nesta perspectiva positivista da Historiografia brasileira relegava a outros povos europeus o termo "Invasores". Essa abordagem legitimava o poder das elites brasileiras, que se viam herdeiras diretas da colonização portuguesa e, portanto, os verdadeiros construtores da nação. Além disso, este modelo de História biográfica presente no Programa paraense pode ser compreendido como sendo oriundo também do início do Brasil Independente, mas ainda monárquico. De acordo com Bittencourt (2008), a moral cívica daquele período estava intimamente ligada à moral religiosa, sendo que predominavam nos textos escolares histórias sobre a vida de santos e personagens que eram considerados exemplos de caráter, moral e fé, tornando-se, às vezes, heróis pelo sofrimento vivido. Logo, tratava-se da História da Pátria, seguindo princípios da História Sagrada, como narrativas da vida e dos feitos

de grandes personagens da vida pública, também denominada de história biográfica. Inclusive, defendida por educadores da época como "modelo pedagógico" para as classes do primário elementar. Como já discorrido na terceira seção, desde o início do ensino da História no Brasil (século XIX), oficialmente no Colégio Dom Pedro II, o ensino foi baseado em diferentes concepções de História e tendências historiográficas (Schmidt, 2004). A História da Europa Ocidental foi apresentada como a verdadeira História da civilização, sendo a História Nacional um complemento, tendo um papel secundário, ficando apenas para os anos finais do ginásio e com um número mínimo de aulas. Só havia espaço para exaltar a biografia de homens notáveis, datas e batalhas específicas (Nadai, 1993).

Ao analisar o Programa de História do Curso Primário Elementar do Pará (1947), foi possível notar, inicialmente, que o seu conteúdo está relacionado à Geografia, organizado em uma disciplina chamada Conhecimentos gerais, sob os mesmos objetivos gerais. Conforme o Programa, os objetivos da disciplina Conhecimentos gerais no âmbito das Ciências Sociais do ensino primário elementar deveria:

Dar a criança as noções do presente, passado, futuro e as de próximo e distante de maneira a levá-la a compreensão nítida da evolução no tempo e no espaço, fazendo-a conhecer o conforto e tranquilidade que usufruímos, levá-la a compreender o esforço de nossos antepassados e a desejar imitá-los, contribuindo para a grandeza futura de nossa pátria, ao mesmo tempo que, pelo conhecimento da terra em que vive, possa formar ideias de outras terras e de outros povos, alcançando, finalmente, uma perfeita adaptação do mundo (Pará, 1947, p. 10).

Na concepção de se ensinar História numa lógica formal (positivista), perceberam-se todos os elementos já mencionados anteriormente, como a exaltação ao passado e aos feitos de pessoas tidas como "heróis" e exemplos a serem seguidos. Além disso, a noção de tempo, que, por essa perspectiva, é estabelecida numa única perspectiva possível, a linear-retilíneo-progressivo. De acordo com Simone Varela (2014), essa perspectiva do tempo é apenas uma extensão da lógica capitalista, que "regularizou, dividiu, compartimentou, reintegrou, flexibilizou e desintegrou o tempo" (p.1). A autora ressalta que essa lógica oculta que, antes da chegada dos portugueses, havia uma sociedade organizada e diversificada, e que o Brasil passou a ser visto apenas como um fornecedor de matérias-primas para a Europa.

Ao analisar os objetivos dos Conhecimentos gerais das Ciências Sociais, é importante revisitar as teorias históricas mencionadas na subseção 2.2. A concepção histórica tradicional, conforme discutido, foca em eventos políticos e militares de maneira linear e evolutiva, utilizando uma cronologia política marcada por tempos uniformes e sucessivos (Nadai, 1993). Essa abordagem tende a valorizar a história de personalidades e feitos militares, estabelecendo

leis e mitos que influenciam a sociedade. Além disso, a busca pela “verdade” na História tradicional serve como um guia para ações no presente (Rodrigues, 2019).

O objetivo das Ciências Sociais do Programa paraense nos remete que segue a concepção tradicional, histórica e pedagógica de uma história em tempo linear, baseada em fatos históricos, datas e fatos, personalidades políticas e militares considerados heróis, para que os alunos pudessem imitá-los. Nas orientações direcionadas às professoras/es por meio da seção "Prática do ensino" presente no Programa do ensino primário (1947), a professora é orientada quanto ao modo de agir em sala de aula, começando com a seguinte frase:

Somente numa perfeita globalização do ensino da história e da geografia, aliando as noções de higiene, conseguiremos o nosso objetivo. No meio do trabalho, por exemplo, quando lecionamos turmas de 1ª série, é tão íntima a relação entre as citadas disciplinas que, muitas vezes o próprio professor fica em dúvida se está ensinando história ou geografia. Embora tenhamos, para efeito de programação, separado os assuntos de história e de geografia, o professor, de maneira alguma, citará os nomes dessas disciplinas em aulas de 1ª série. Conversando com as crianças, contando histórias, fazendo perguntas, levando-as a passeio, etc. o mestre dar-lhes-á as noções necessárias, sempre partindo do concreto. Para isso, o professor iniciará as aulas pelas noções de lar, família, (ilegível), para mais tarde dar-lhe a noção de Estado e finalmente a de país. A noção de mundo, pela sua complexidade, poderá ser ministrada nas séries mais adiantadas (Pará, 1947, p. 7).

À introdução da "Prática do ensino" das Ciências Sociais do Programa do ensino primário elementar, é colocado de forma clara a continuidade de uma concepção advinda do "movimento higienista" que se desenvolveu no início do século XX no Brasil. De acordo com Góis Júnior (s/d), a obra "História da vida privada no Brasil" atribui a esse discurso uma homogeneidade, caracterizada pelo movimento social orientado por interesses das classes dominantes. Para esta classe, as populações pobres eram consideradas responsáveis e acusadas de "atrasadas, inferiores e pestilentas". Essa característica demonstra que a concepção historiográfica do Programa permanece no âmbito do eurocentrismo, uma vez que muitos "higienistas" afirmavam que a falta de saúde e educação do povo era a causa do atraso do Brasil em relação à Europa (Góis Jr., s/d).

Ao retornar ao subitem 3.1, no qual trata da História do currículo e das disciplinas escolares, Zotti (2002) esclarece que, ao examinar o histórico do currículo oficial no Brasil, é possível notar que a intensidade da normatização dos currículos foi diferenciada em cada período da história da educação. Desde o número de disciplinas que comporiam, segundo a autora, as “grades curriculares” ou planos de estudos, até a definição de conteúdos para algumas delas, chegando até a definir aspectos didáticos e metodológicos do currículo (p. 66). O Programa paraense do ensino primário das ciências sociais, além dos conteúdos, apresenta a

seção “Prática do Ensino”, com aspectos didáticos e metodológicos direcionado às professoras e professores.

No campo pedagógico, observou-se que o disposto na seção do Programa denominado de “Prática do ensino”, referente às ciências sociais, possui tanto influências pedagógicas tradicionais, quanto algumas influências da pedagogias renovadoras. Em resgate ao pontuado sobre as teorias pedagógicas na segunda seção, dentre as características das correntes da pedagogia renovada estão o respeito às capacidades e aptidões individuais da criança e a rejeição de modelos adultos, o que favorece a liberdade de expressão. Este movimento de renovação da educação, inspirado nas ideias de Rousseau, recebeu diversas denominações como educação nova, escola nova, pedagogia ativa, escola do trabalho. Desenvolvendo-se desde o início do Século XX como uma tendência pedagógica. Nessa perspectiva, a “Prática do ensino” do Programa segue dizendo que “Todas as noções serão dadas, partindo sempre do simples e aumentando gradativamente as dificuldades, atendendo a mentalidade do educando que deve conviver de maneira harmônica” (Pará, 1947. p. 7).

No entanto, dentre as várias correntes existentes na pedagogia tradicional, estão como principais características as concepções de educação que predominam na formação do aluno a ação de agentes externos, que no caso da “Prática do ensino” do Programa do ensino primário paraense se dá pelo Estado por intermédio da professora e da observação pelo aluno:

Partido da noção de vizinhança (vizinhos da casa, da escola, etc.), a professora ensina os estados vizinhos do Pará. Observando o prédio escolar, sua divisão em salas, necessidade de um professor, para cada classe e de um diretor, a criança será conduzida à ideia da vastidão do Brasil, necessidade de uma divisão em Estado, de um governador para cada um deles e de um chefe supremo, o presidente.

O tabuleiro de areia é excelente auxiliar para o ensino de geografia. Nela as crianças moldam os primeiros esboços, que depois desenharão no quadro negro e finalmente no papel. As viagens serão, com vantagem, representadas primeiro no tabuleiro, em seguida estudadas a vista do mapa e, finalmente, por meio de cartografias organizadas pelos alunos. As primeiras lições dos fatos históricos serão dadas sem preocupação de datas e minúcias.

Outro auxiliar do ensino da história é a “dramatização”, encarnando os personagens “vivendo” os acontecimentos históricos, as crianças gravarão melhor as lições aprendidas.

Nas classes adiantadas e de grande proveito a organização de um júri em que os alunos, compreender a representação de um histórico, façam o julgamento das figuras históricas estudadas (Pará, 1947, p. 7).

Retomando o que foi discutido na segunda seção sobre as teorias pedagógicas, Libâneo (1990) esclarece que a transmissão do saber e das grandes verdades acumuladas pela humanidade, dentro de uma concepção de ensino baseada na palavra do professor e/ou na observação sensorial, são características das várias correntes da pedagogia tradicional. As orientações sobre a “Prática do ensino” presentes no Programa do ensino primário paraense



(1947) refletem essa predominância da pedagogia tradicional, conforme mencionado por Saviani na subseção 2.1 das teorias pedagógicas. Saviani, idealizador da pedagogia histórico-crítica, explica que, na perspectiva da pedagogia tradicional, o aluno assume o papel de receptor dos conhecimentos, devendo assimilar os conteúdos e objetivos transmitidos pelo professor, que, por sua vez, recebe essas diretrizes prontas do Departamento de Educação e Cultura do Estado do Pará.

Em geral, a análise dos conteúdos curriculares referentes à História nas provas parciais (1949) e do Programa do curso primário elementar (1947) permitiu apreender que a História, enquanto parte integrante da disciplina educativa Conhecimentos Gerais, ocupou um lugar específico de “sintetização das representações”, procurando expressar as ideias de Nação e de cidadão, embasadas numa identidade comum entre seus diversos grupos étnicos e classes sociais pertencentes à nacionalidade brasileira, como ressaltou Elza Nadai (1993). Este lugar específico que a disciplina de História foi colocada, segundo a historiadora, teve origem não só no Estado de São Paulo, mas em todas as escolas secundárias e primárias – oficiais e particulares – que foram sendo implantadas por todo território nacional a partir da República (Nadai, 1993).

É essencial esclarecer que a “sintetização das representações” atribuída à disciplina de História, especialmente com o início da República, conforme mencionado por Nadai (1993), remete a um dos enfoques teóricos do conceito de ideologia, que possui diferentes significados e funções. Segundo o filósofo e psicólogo social Guareschi (2000), no artigo “Representações sociais e ideologia”, a ideologia pode ser entendida de duas maneiras: no sentido positivo ou neutro, como um conjunto de valores, ideias e filosofias de uma pessoa ou grupo; e no sentido negativo ou crítico, como ideias distorcidas e mistificadoras que obscurecem a realidade e enganam as pessoas (p. 40). Dentro dessas concepções crítico-negativas, incluem-se três ideias de Karl Marx: a ideologia como um sistema de representações que sustenta relações de dominação, as ideias da classe dominante, e as ideias puras, vistas como autônomas e eficazes, sem ligação com a realidade, conforme defendiam os hegelianos (Thompson, 1995 *apud* Guareschi, 2000, p. 40).

Para além disso, podemos mencionar, ainda, a ideologia em sua dimensão “material concreta”, exemplificada por Marx (1989) como as ideias da classe dominante, onde ela está corporificada na própria ideia e concretizada numa instituição, como escola ou família. Guareschi (2000), exemplifica esse tipo de ideologia também pela acepção empregada por Althusser (1972), que define a ideologia como “Aparelhos ideológicos do estado”, criados no decorrer da história das relações entre os homens - escola, família, igreja, meios de

comunicação etc. “Para Althusser a ideologia está materializada nessas instituições, elas constituem a ideologia” (p. 41).

De acordo com Kátia Abud (2011) o surgimento da classe burguesa, no final do século XVIII, estendeu o acesso à educação aos jovens dela, sejam eles estudantes das primeiras letras ou secundárias. Foi quando a História passou a ter um lugar específico no currículo e um "Código Curricular" definido (p.164). Em "Sociogenesis de una disciplina escolar: la História", Raimundo Cuesta Fernández (1997) entende como "código disciplinar" a tradição social composta por ideias e princípios - científicos, pedagógicos, políticos, etc. - sobre o valor da matéria de ensino e de práticas profissionais que contribuem para a fixação da imagem social da História como disciplina escolar. A historiadora concluiu que o lugar específico do currículo e o código disciplinar da História foram determinados pelos interesses da burguesia (Abud, 2011).

Em vista disto, após a compreensão histórica do desenvolvimento de nação, “onde procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similaridades européias” (Nadai, 1993. p. 149), pôde-se apreender a ideia de “Pátria”, tão fortemente presente nos objetivos e conteúdos de História desse período desenvolvimentista do Brasil. Dado que a pátria é o território e o reflexo do homem, composta por elementos visíveis e intangíveis, como amor, identidade e respeito (Pedro, 2015), a pátria nesse contexto estava intimamente ligada aos valores morais e cívicos, outras categorias que se relacionam com a formação ética e cidadã que se almejava naquele tempo. Furet (*apud* Abud, 2011) explica que desde o surgimento da História como campo de estudo foi com o crescimento do nacionalismo europeu e a necessidade de se fazer uma “genealogia da nação”. Sendo assim, como método científico e concepção de evolução, este campo se desenvolveu para o fortalecimento do Estado, considerado como a conformação material da nação.

Além disso, o fato do processo histórico ter se dado pela visão de mundo do colonizador português e depois no imigrante europeu, africano e indígena, a ênfase dada ao estudo dos processos civilizatórios legada pela tradição liberal europeia, buscava negar a condição de país colonizado e suas desigualdades resultantes dela. Dessa forma, a ideia de Nação que se procurava difundir é que a nação seria resultante da colaboração de todos: europeus, africanos e indígenas. Contudo, a existência da dominação interna de africanos e nativos pelo branco colonizador e a sujeição externa do país-colônia à metrópole portuguesa eram omitidas. Assim, o que definia o que seria explicitado ou silenciado nos currículos dos diversos programas escolares eram determinados pelas ideias de nação, cidadão e de pátria que se almejava legitimar por meio da escola (Nadai, 1993).

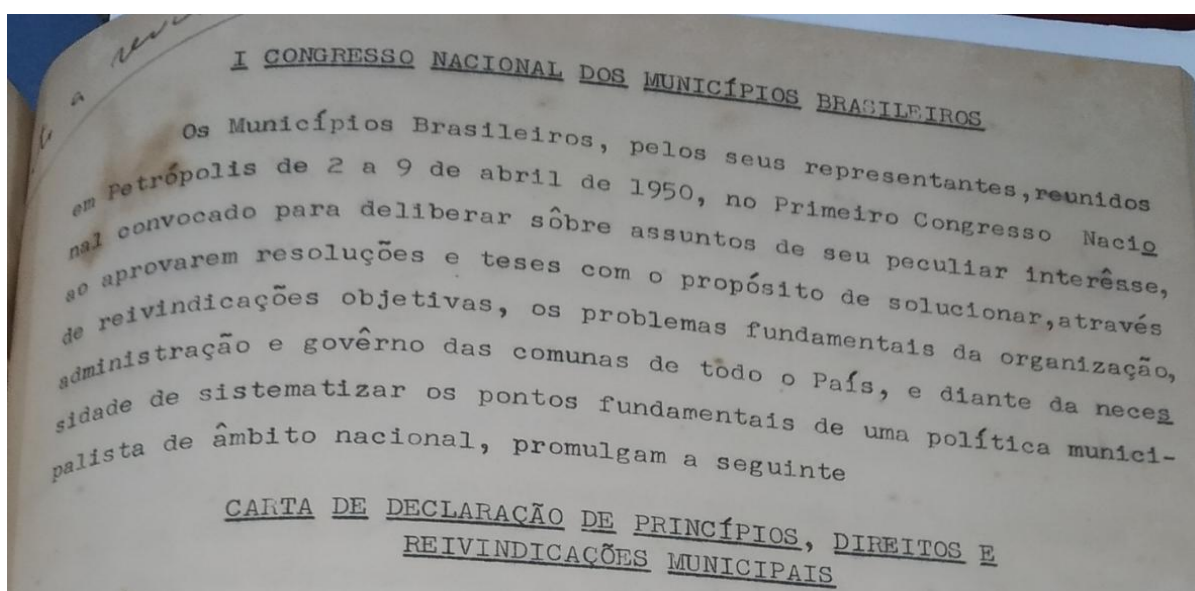
## 5.2 O Ensino Primário de História nas Regulamentações Municipais de Belém

A investigação acerca do ensino primário municipal de Belém, mais especificamente dos conhecimentos que eram ensinados sobre História, no contexto do nacional desenvolvimentismo, passou por desafios e limitações. Mas, para uma possível compreensão do objeto no âmbito municipal de Belém, foi possível apreender por intermédio de documentos e regulamentos acessados na Câmara Municipal de Belém (CMB), como se desenvolveu a autonomia do ensino primário de Belém na década de 1950 e a direção dos conteúdos de História por meio da “Moral e Cívica” neste nível de ensino.

### 5.2.1 Como se Desenvolveu a Autonomia do Ensino Primário de Belém na Década de 1950

No evento denominado "I Congresso Nacional dos Municípios Brasileiros", realizado em 1950, com representantes municipais, tais como prefeitos e vereadores, foi apresentada uma declaração que representava as reivindicações dos municípios de Belém (PA), que dizia, conforme a imagem 5, abaixo:

Imagem 5 – Carta de declaração de princípios, direitos e reivindicações municipais (1950, p. 1)



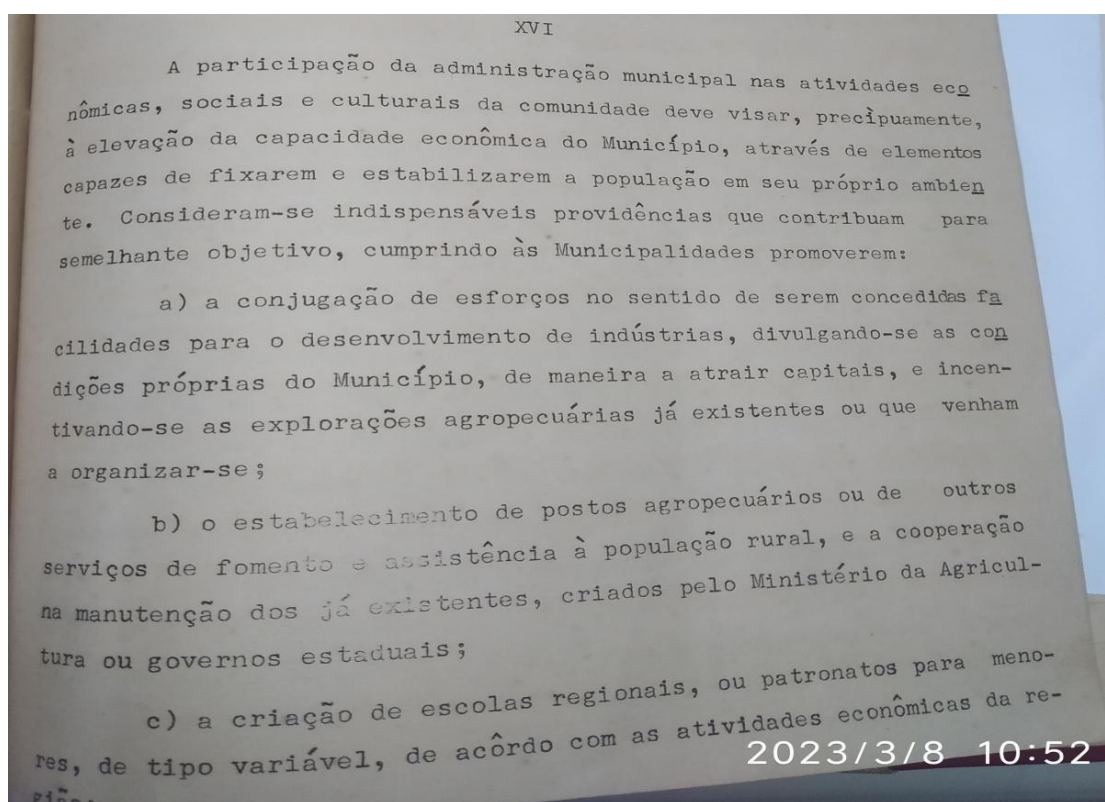
Fonte: Câmara Municipal de Belém, 2023.

Esta carta de declaração é um documento da Associação Brasileira dos Municípios com XIX capítulos. Demonstra a tentativa de se estabelecer em todos os municípios brasileiros

a democracia dada a recente mudança de regime em 1946. Quando declara no capítulo I: “qualquer tentativa de mudança violenta da ordem jurídica instituída atenta fundamentalmente contra a autonomia municipal, os Governos municipais, [...], obrigam-se a consolidar, [...] o regime representativo democrático da Federação e da República”, menciona que a consolidação do regime representativo democrático e a autonomia municipal indica um esforço para estabilizar e fortalecer as instituições democráticas locais. Isso é significativo, pois mostra uma tentativa de evitar mudanças violentas e promover uma transição mais ordenada e gradual nos setores administrativos e políticos. Além disso, o desenvolvimento econômico e social, com o aumento de indústrias e criação de escolas, é um reflexo direto das políticas nacional-desenvolvimentista que buscavam modernizar e industrializar o país.

Em Belém, essas mudanças são visíveis nas legislações da Câmara Municipal de Belém (CMB), que incluíam medidas para incentivar o crescimento industrial e a expansão da educação, durante a década de 1950, de acordo com o estabelecido no capítulo XVI que diz, conforme a imagem 6, abaixo:

*Imagem 6 – Carta de declaração de princípios, direitos e reivindicações municipais (1950, p. 13)*



*Fonte: Câmara Municipal de Belém, 2023.*

A carta sistematiza alguns pontos fundamentais de uma política municipalista de âmbito nacional. Destacamos, por meio da imagem do documento, as principais reivindicações

características de um contexto democrático e desenvolvimentista vigente nacionalmente naquele momento como: autonomia do Município, configurada pelas normas democráticas, consubstancia-se na sua instituição, constituição e organização políticas, concretizando-se pela eleição direta do prefeito e dos vereadores; pela elaboração de sua própria Lei Orgânica, respeitados os limites constitucionais atinentes à competência Federal e Estadual; Pela imunidade dos vereadores; pela administração própria no que concerne ao seu peculiar interesse, e à renda própria oriunda dos tributos de sua competência, bens patrimoniais e serviços (Carta de Declaração de Princípios, Direitos e Reivindicações Municipais, 1950).

A Portaria n.º 334 de 25 de abril de 1949, que criou o Departamento do Ensino Municipal de Belém é um documento que nos sugere que, ainda, antes de 1950, já havia iniciado em âmbito municipal de Belém um processo de autonomia para o ensino municipal. Logo no mesmo ano, por meio da Lei n.º 503 de 27 de maio de 1949, criou-se a Diretoria de Ensino Municipal, com a finalidade e a administração da instrução primária no Município de Belém. Face à recente transição do regime ditatorial para o democrático no Brasil e seu contexto desenvolvimentista, em Belém (PA), pôde-se apreender que dentre suas reivindicações por meio da “Carta de Declaração de Princípios, Direitos e Reivindicações municipais”, encontravam-se algumas características do ideário desenvolvimentista disseminado nacionalmente.

Este processo de autonomia do ensino em Belém durante a década de 1950 foi gradual e refletiu as políticas do nacional-desenvolvimentismo do Brasil. As regulamentações municipais desempenharam um papel crucial nesse contexto, promovendo a modernização e a industrialização. Observou-se que as legislações da Câmara Municipal de Belém (CMB) dessa época incluíam frequentemente medidas para incentivar o crescimento econômico, como a criação de zonas industriais e a melhoria da infraestrutura urbana. Além disso, houve um foco significativo na expansão da educação, com a criação de novas escolas e na melhoria das existentes, visando formar uma mão de obra qualificada para sustentar o desenvolvimento industrial. Esse período também foi marcado por esforços para consolidar a democracia e a autonomia municipal, como mencionado anteriormente.

Em 1951, a Câmara Municipal de Belém (CMB) estatui a Lei n.º 1197 de 18 de junho de 1951, que “Cria pequenas bibliotecas nas escolas municipais”, assim conforme o seu “art. 1º - Ficam criadas pequenas bibliotecas nas escolas municipais do município de Belém, destinadas a professores e alunos, subordinados a Diretoria Geral do Ensino Municipal” (Belém, 1951). Esta Lei autorizou o executivo municipal a adquirir todo o material necessário para a instalação de bibliotecas em todas as escolas do município e livros didáticos e obras de literatura infantil,

tudo conforme os Programas de instrução e educação primária e complementares sob a Orientação da Diretoria Geral do Ensino Municipal, o que antes era orientado pela Secretaria de educação do estado.

Em 1956, a Câmara Municipal de Belém estatui e o Prefeito de Belém Celso Cunha da Gama Malcher (PSP) sancionou em 07 de janeiro de 1957, a Lei n.º 3507 de 10 de dezembro de 1956, o qual “Institui os clubes agrícolas nas escolas mantidas ou subvencionadas pelo município de Belém, e dá outras providências”, conforme o:

Art. 1º - Fica o poder executivo municipal obrigado a criar e manter, em todas as escolas mantidas ou subvencionadas pelo município de Belém, situadas nos subúrbios e zonas rurais, clubes agrícolas destinados a inculcar no espírito dos alunos o amor a terra, à natureza e às riquezas naturais do país, no setor de lavoura e atividades congêneres.

Art. 2º - No prazo de sessenta (60) dias após a vigência desta Lei, a Diretoria do Ensino Municipal (Belém, 1957).

Notou-se com esta lei, que neste ano, 1957, o ensino primário municipal de Belém atendeu a uma modalidade prevista nacionalmente pela Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), em que em seu capítulo III trata da ligação do ensino primário com outras modalidades do ensino, como previsto no art. 5º: “o ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola” (Brasil, 1946). Nesse sentido, percebemos a influência e a adaptação do ensino municipal de Belém a Lei Orgânica do ensino primário (1946), que objetivava sistematizar este nível de ensino em todo o território nacional.

No mesmo ano, 1957, o Serviço de Orientação do Ensino Municipal de Belém foi criado pela Lei n.º 1939 de 25 de setembro de 1957, que diz o seguinte: “Cria o Serviço de Orientação Municipal, cria os respectivos cargos e dá outras providências. A Câmara Municipal de Belém estatui e eu sanciono a seguinte Lei”, estabelecendo no:

Art. 1º - Fica criado o Serviço de Orientação do Ensino Municipal, diretamente subordinado à Diretoria do Ensino Municipal, destinado a orientação de todos os serviços técnicos que serão fixados e discriminados em decreto a ser baixado pelo Executivo logo após a publicação da presente Lei (Belém, 1957).

É possível presumir que a educação primária em âmbito municipal estava se desenvolvendo ao longo da década de 1950, movendo-se em direção a uma maior autonomia administrativa e política. A criação do Departamento Municipal de Educação e Cultura com a

Lei n.º 4107 de 11 de julho de 1958, foi um marco importante nesse processo, onde, segundo seus artigos 1 e 2:

Cria o Departamento Municipal de Educação e Cultura, e dá outras providências.

A CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM estatui e eu sanciono a seguinte lei

Art. 1. – Fica criado o Departamento Municipal de Educação e Cultura, diretamente subordinado à Secretaria de Administração.

Art. 2. – Os atuais serviços da Diretoria do Ensino Municipal, seu pessoal, acervos e dotações orçamentárias, serão distribuídos segundo a natureza de cada um deles pelos órgãos constitutivos do Departamento Municipal de Educação e Cultura, e automaticamente extintas as repartições incumbidas dos mesmos serviços (Belém, 1958).

Em seu artigo, Art. 5º consta: “A divisão de Educação escolar abrangerá os seguintes tipos de ensino: a) Pré-primário; b) Primário (Fundamental e supletivo); c) Ginásial; d) Iniciação agrícola; e) Profissional” (Belém, 1958). Nesse sentido, pôde-se observar que esta Lei, adotou a divisão das categorias do ensino primário e seus cursos, conforme o capítulo II da Lei Orgânica do ensino primário (Brasil, 1946). Ademais, segundo o Parágrafo terceiro da lei municipal em questão “O serviço de bibliotecas escolares tem por finalidade proporcionar ao corpo docente e discente das escolas primárias o material bibliográfico necessário aos seus estudos e pesquisas, desenvolvendo nos alunos o gosto pela leitura” (Belém, 1958). Já o art. 8º confirma que o serviço de Orientação do Ensino Municipal, criado e organizado pela Lei n.º 3919, de 25 de setembro de 1957, ficará subordinado à Divisão de Educação escolar do novo departamento, mantendo sua estrutura atual (Belém, 1958).

Há, ainda, duas regulamentações municipais de suma importância para a autonomia do ensino primário em âmbito municipal de Belém. A Lei nº 4377 de 03 de agosto de 1959 que “regulamenta o funcionamento das Escolas Municipais e fixa normas de admissão de pessoal técnico e controle geral de ensino” (Belém, 1959), no qual chamou a atenção o seu artigo 21 que diz: “O livro didático será sempre escolhido pelas professoras dentre uma relação indicada pelo Serviço de Orientação” (Belém, 1959); e a Lei nº 4365 de 24 de dezembro de 1959, no qual tornou “obrigatório nos estabelecimentos primário mantidos pela Prefeitura Municipal de Belém o Ensino de Moral e Cívica” (Belém, 1959), que segundo o seu art. 1º, constou como matéria complementar dos cursos primários ministrados pelos estabelecimentos educacionais da Prefeitura municipal de Belém (Belém, 1959).

Sendo esta matéria “Moral e Cívica” um indício para a apreensão dos conteúdos de História em âmbito municipal de Belém, à medida que a abordagem da “moral e cívica” buscava criar uma narrativa histórica que legitimasse as coisas como são e incentivasse a conformidade social com conteúdos voltados à exaltação da pátria e de seus heróis, difundindo ideais cívico-

militares. Nesse sentido, a História ensinada nas escolas também deveria ser seletiva, às vezes omitindo aspectos críticos ou controversos do passado brasileiro (Lourenço, 2010).

### **5.2.2 A Direção dos Conteúdos de História por Meio da “Moral e Cívica” Neste Nível de Ensino**

A Presidente da Câmara Municipal de Belém (CMB), Alice Antunes Coelho (PSD), de orientação política centro-direita, foi a vereadora responsável pelo projeto de lei que tornou obrigatório o ensino de ‘Moral e Cívica’ nas escolas municipais. Como relatora da Lei n.º 4377, de 3 de agosto de 1959, ela aprovou a regulamentação do funcionamento das escolas municipais, incluindo normas de admissão de pessoal técnico e de controle geral do ensino. Alice Antunes Coelho assumiu essas funções durante a ausência do Prefeito Lopo de Castro (PSD), que estava afastado devido a um acidente automobilístico.

Nesse contexto histórico, pode-se pressupor que a atuação de Alice Antunes Coelho (PSD), como Presidente da Câmara Municipal de Belém e Prefeita em exercício, realmente mostra como as políticas educacionais podem ser influenciadas por ideologias políticas. A obrigatoriedade do ensino de “Moral e Cívica” e a regulamentação das escolas municipais sob sua liderança refletem uma visão mais conservadora e tradicional da educação. Essas influências políticas certamente moldaram o ensino primário em Belém, especialmente no que diz respeito à formação cívica e moral dos alunos, também por meio do ensino de História, que precisaria ratificar o culto à pátria e seus heróis. A Comissão de Justiça e Legislação aprovou com louvor o projeto de lei n.º 39 que obriga o ensino da Moral e Cívica, ao dizer, em parecer:



O projeto presente apresentado pelo ilustre vereador Vicente de Paula Queiroz, que pede a obrigatoriedade do ensino da Moral e Cívica nos estabelecimentos de ensino primários do Município somente aplausos merece daqueles como nós que tivemos a ventura de receber instrução de referida matéria nos primeiros dias de escola.

Efetivamente não sabemos a razão pela qual foi (ilegível) to de Moral e Cívica nos bancos escolares, por ela constituí acima de tudo um ensino preventivo contra a tendência natural do homem que poderá afastá-lo da possibilidade de ser um elemento útil a sociedade.

Quanto ao aspecto legal nada temos a opôr, posto que já o Estado através de sua Secretaria de Educação, adotou o ensino salvo engano face a um requerimento apresentado pelo autor do projeto.

Daí ao concluirmos uma medida imperiosa a adaptação da instrução de Moral e Cívica nos estabelecimentos de ensino da P.M.B., opinamos pela efetivação da pretenção que constituirá de certo um grande passo na formação da juventude de nossa terra.

Sala das Sessões da Comissão de Justiça e Legislação, 11 de agosto de 1959.

(aa) AMADO MAGNO E SILVA, Relator; ISAAC SOARES, Presidente; RAIMUNDO ARAGÃO, Membro; JACYNTHO RODRIGUES, Membro; ALICE ANTUNES (Belém, 1959).

É possível supor que o ensino de História do Brasil já sofria influência da abordagem voltada para a moral e cívica, uma vez que, apesar de o ensino da "Moral e Cívica" ter sido instituído apenas em 1959 por uma Lei municipal, o Estado já havia adotado, de acordo com o parecer da Comissão de Justiça e Legislação, este ensino da moral e cívica. Sabemos que, durante um longo período, a história da organização do ensino público de Belém, apesar de ter sofrido alterações significativas no século XX, sempre esteve ligada às diretrizes traçadas pelos Regimentos do ensino primário estadual paraense (Sousa; Rosário, 2011).

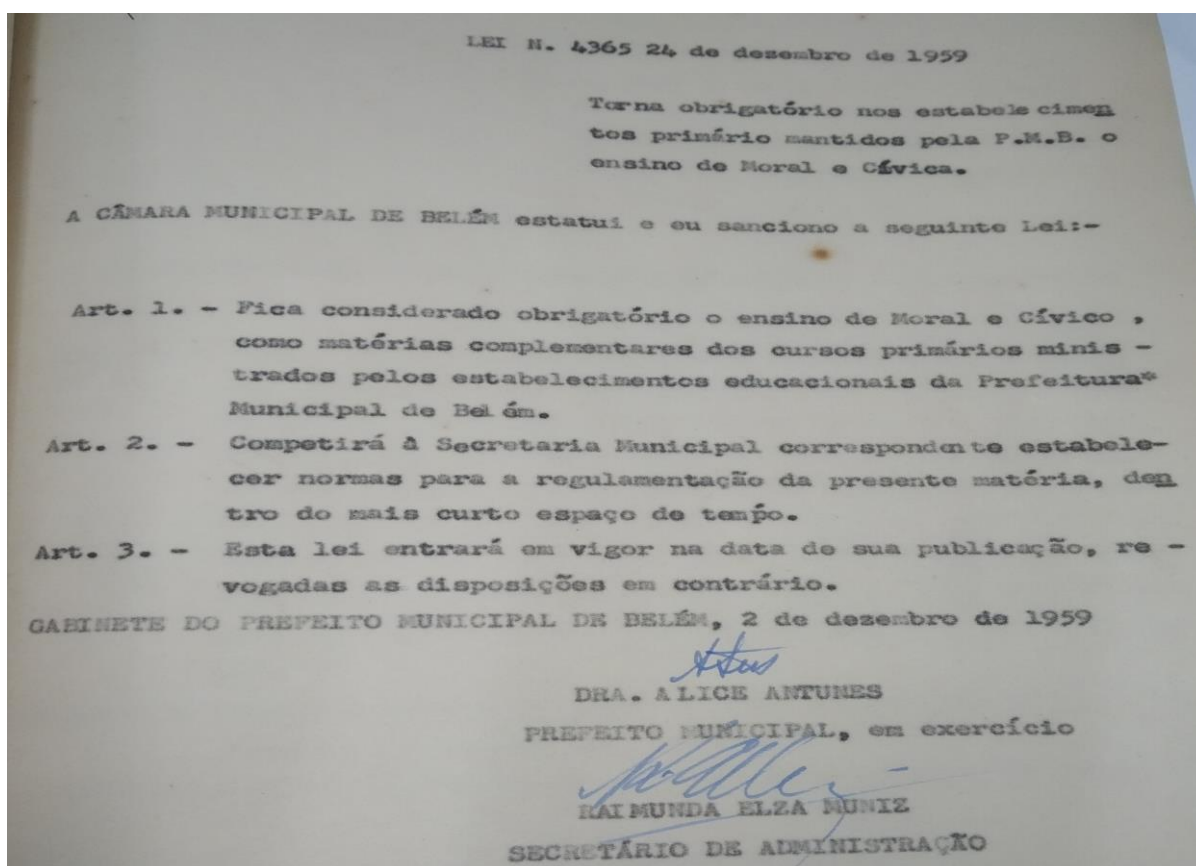
No Pará, conforme o artigo: “Noções de história” e memória: professor Ernesto Cruz, entre a escola e a academia (1930-1960)” de Leonardo Castro Novo (2021), as pesquisas e análises preliminares indicam que o ensino escolar de História já estava presente desde o Império e início da República, onde a perspectiva de História do Brasil ou História Pátria está presente no ensino da História escolar desde a constituição da nação brasileira. No ensino primário, uma das primeiras referências a este tipo de ensino foi a Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827). Essa Lei determinava que os professores deveriam ensinar, nas escolas primárias, através das aulas de leitura, a “Constituição do Império e a História do Brazil”. Entretanto, foi a partir da criação do Colégio Imperial Pedro II (1837) e da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1938) que se consolidou nas discussões políticas o nacionalismo e a formação da nação, tornando-se um projeto dos políticos e dos intelectuais desse período a construção da história nacional. Nesse período, houve uma forte cultura de produção e publicação de livros didáticos sobre História do Brasil (Novo, 2021).

A historiadora Thais Fonseca (2011) explica que, visando criar um senso de identidade nacional e coesão social, a disciplina Moral e Cívica foi introduzida nos currículos escolares nos anos 1920 e caberia ao ensino de História destacar figuras históricas e eventos que

reforçassem esses valores. Em Belém, esta disciplina se tornou obrigatória em 1959, revelando que havia uma concepção nacionalista ligada a um patriotismo militar que persistia nas ciências sociais, uma vez que era um desenvolvimento da própria História, articulada entre os Conhecimentos gerais.

A Lei que torna o Ensino “Moral e Cívica” obrigatório nas escolas municipais de Belém, de acordo com a imagem 7 abaixo:

*Imagem 7 – Lei n. 4365 de 24 de dezembro de 1959 (1959, p. 1)*



*Fonte: Câmara Municipal de Belém, 2023.*

Nos leva a procurar na história o que se pretendia. A partir dos estudos da historiadora Elza Nadai (1993), foi possível essa compreensão, pois ela nos informa que em 1892, durante as discussões na Câmara dos Deputados de São Paulo, havia sido discutido o primeiro projeto de reforma para a educação pública, que previa a inclusão de fatos históricos sobre a Europa, destacando suas conquistas em guerras e indústria, além de biografias de ocidentais notáveis e brasileiros célebres, notícias históricas sobre o Brasil colônia e Império. Sendo assim, durante a República, aprofundaram-se ainda mais no ensino da História os processos de identificação com a história da Europa (Nadai, 1993). Por fim, por meio da Lei n.º 4551, de 19 de junho de

1960, que instituiu o prêmio “Ruy Barbosa” nas Escolas municipais primárias de Belém dizendo o seguinte:

(...) nas Escolas Municipais (e outras providências) primárias mantidas pela Prefeitura Municipal de Belém, constituindo uma coleção de livros de autores nacionais, no qual teriam que entrar, obrigatoriamente, 1 (um) de José de Alencar, Machado de Assis, Castro Alves, Humberto de Campos, Casemiro de Abreu, Olavo Bilac, Joaquim Nabuco e Ruy Barbosa (Belém, 1960).

Patrícia Hansen demonstrou, em sua tese, que, a partir do final do século XIX, intelectuais brasileiros como Silvio Romero, Olavo Bilac, Coelho Netto e outros começaram a escrever livros de cunho cívico para crianças, o que está ligado à construção de um ideal de infância brasileira (Hansen, 2007). Além disso, podemos notar que há vestígios no ensino municipal de permanências que remontam aos planos apresentados em 1827, quando o Brasil se tornou um país independente, mas que ainda era monárquico. Como mencionou Circe Bittencourt, os professores das escolas primárias empregavam como método de ensino na leitura "a constituição do Império e a História do Brasil". Dessa forma, o ensino de História era associado a essas lições de leitura, além de abordar temas que reforçassem o senso moral por meio de deveres com a pátria e seus governantes. Isso mostra que, desde o início da organização do sistema educacional, o ensino de História se concentrava na formação moral e cívica.

Podemos relacionar a Lei do “Prêmio Ruy Barbosa” também como uma iniciativa que reforçava ideais desenvolvimentistas (1946-1960) e o culto à pátria na educação primária de Belém. O artigo: “Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas”, Najla Mormul e Maria Machado (2011) esclarecem que Rui Barbosa elaborou pareceres destinando um papel relevante à educação para o fortalecimento da nação, defendendo mudanças necessárias, especialmente nas formas de trabalho, para a modernização do país. Para isso, acreditava que era importante atingir o mesmo grau de desenvolvimento dos Estados Unidos e vários países da Europa. As historiadoras da educação salientam que Rui Barbosa não tratava a educação de forma isolada, já que as discussões em torno na instrução pública brasileira relacionavam-se aos debates em torno da ampliação e criação de escolas no mundo todo.

Após a promulgação da Lei Orgânica do ensino primário (1946), onde foi possível notar a influência do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no decreto, como analisado por Romanelli (1993), devido à organização do sistema de ensino com escolas primárias gratuitas, obrigatórias e laicas, a campanha a favor da escola pública tomou como aparência a luta entre católicos e protestantes numa sociedade de maioria católica. Apesar do princípio democrático a minoria derrotou a maioria, pois não se tratava de uma questão religiosa. Era, na

verdade, para defender os interesses dos burgueses diante da grande crise do capital, que prosseguiu com as disputas por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava (Mormul; Machado, 2011).

Nesse contexto era imprescindível educar a maioria tornando o cidadão defensor da sua pátria. Por isso, no interior das escolas, os indivíduos tomariam ciência da sua capacidade e função na sociedade, ressaltando que a escola não seria um espaço de igualdade de condições. Ela seria oferecida a todos, mas cada um saberia o seu lugar para o bom desenvolvimento da sociedade (Leonel, 1994 apud Mormul; Machado, 2011). Assim, a educação escolar tinha como objetivo esfriar a divergência entre operários e burgueses, o que ocorria na Europa e no Brasil, embora essa questão fosse diferente no Brasil, pois, com a entrada maciça de imigrantes, era preciso construir e consolidar a unidade e a identificação nacional.

Mormul e Machado (2011) apontam que, desde o final do século XIX, a escola era considerada a instituição que criava o sentimento de cidadania necessário para conduzir o país ao progresso e à consolidação da democracia, seguindo os padrões dos países civilizados. A partir de 1870, a instituição educacional brasileira assumiu a responsabilidade pela educação moral e cívica do indivíduo, além de transmitir aos alunos os conhecimentos adquiridos pela classe dominante, os quais eram fundamentais para a manutenção do status quo. Rui Barbosa expressou, de acordo com as historiadoras da educação, a necessidade de instrução pública, enfatizando a importância da escola para a legitimação dos valores burgueses, justificando a educação escolar como um meio de selar os interesses dominantes e refutar possíveis ameaças (Mormul; Machado, 2011).

Considerando que o Brasil estava envolvido em um projeto de desenvolvimento econômico e de infraestrutura, e que esse movimento tinha um forte teor ideológico, visando promover o sentimento de pátria e identidade nacional, pode-se supor que o "Prêmio Ruy Barbosa" enfatizava esses valores ao homenagear Rui Barbosa e outras personalidades relevantes para a construção deste ideário de nação.

Durante esse período, a instrução era vista como uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos patriotas e, supostamente, conscientes de seu papel no progresso do país. Sendo os conteúdos de História, especificamente, usados para ensinar sobre os heróis nacionais e os fatos históricos considerados mais importantes, o "Prêmio Ruy Barbosa" pode nos demonstrar também ser uma extensão dessa política do culto à pátria, que incentivava os estudantes a valorizarem e reconhecerem as figuras nacionais.

Em busca de respostas, retoma-se o assunto abordado na subseção 3.1, que trata da história do currículo e das disciplinas escolares. Com base nos estudos prévios apresentados

pelo artigo "Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80", de Solange Zotti (2002), pode-se supor que a disciplina Conhecimentos gerais do município de Belém durante a década de 1950 seguia os princípios positivistas nos conteúdos de História, uma vez que o espírito nacionalista presente no país teve impacto na organização curricular de conteúdos da Geografia e História do Brasil. No contexto produtivo para a industrialização, a base foi o conhecimento científico, enquanto na esfera política a ênfase foi na "Moral e Cívica", que propagava aos indivíduos os valores ideológicos dominantes. De acordo com Zotti (2002), nesse período, o ensino primário era crucial, pois, com o progresso industrial, a educação primária, juntamente com outros cursos de formação profissionalizante, começou a ser indispensável devido à necessidade de mão de obra minimamente qualificada.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta dissertação foi, mais do que um requisito para a obtenção do Título de Mestre, ou uma realização acadêmica, mas uma representação da minha trajetória acadêmica e transformação pessoal, iniciada na graduação em Pedagogia e da minha participação no projeto de pesquisa "Formação de professoras (es) em tempos de ditadura (1964-1985)" pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, da Universidade Federal do Pará. O que aprendi até aqui terá um impacto significativo na minha atividade profissional e na determinação em desenvolver o pensamento crítico na educação básica.

Esta pesquisa analisou um tema relevante para a História da Educação paraense. Ao realizar um levantamento sobre como esse tema estava sendo tratado na produção de teses e dissertações, constatou-se que ele foi pouco explorado, especialmente no nível do ensino primário. Com o objetivo de preencher essa lacuna na investigação da História da Educação paraense e compreender o objeto no contexto em questão, foi realizado um exercício teórico significativo sobre sua trajetória como campo de conhecimento, bem como sobre as dimensões pedagógicas possivelmente vigente naquele momento, uma vez que se trata do ensino primário em um contexto específico, no qual a educação como um todo foi afetada. A dissertação proporcionou contribuições teóricas e didáticas valiosas para aqueles interessados na área educacional, abrangendo desde o ensino primário até o ensino de História no Pará, bem como a história da educação tanto nacional quanto local.

A pesquisa histórica-documental teve um impacto significativo, na prática da pesquisa, ao coletar dados históricos locais que nem sempre estão disponíveis em bibliografias. Através das fontes documentais, é possível compreender o ensino primário paraense no contexto nacional desenvolvimentista, bem como os conteúdos curriculares específicos de História na disciplina Conhecimentos gerais. Apesar de sabermos que a contribuição deste estudo sobre os conteúdos curriculares de História do ensino primário foi limitada e pode ser questionada, é inquestionável que se trata de uma produção de conhecimento relevante para a área de História da Educação no Pará, relativamente recente no cenário da historiografia nacional.

Ao analisar as propostas educativas dos conteúdos curriculares de História do ensino primário elementar no Estado do Pará no tempo do nacional-desenvolvimentismo, podemos dizer que as propostas educativas do Programa de História, no âmbito da disciplina Conhecimentos gerais, foram fortemente influenciadas pelo contexto nacional-desenvolvimentista, uma vez que este período foi caracterizado e fundamentado por reflexões filosóficas baseadas nas concepções de progresso de Anísio Teixeira e na Reforma do Ensino

Primário de 1946 que culminou na Lei Orgânica do Ensino primário. Esta Lei demonstra a influência da pedagogia nova, que se preocupa com a educação do indivíduo, para além das capacidades de ler, escrever e contar, e a relevância da formação patriótica (Zotti, 2002). No Programa de História do ensino primário paraense, é perceptível que a abordagem historiográfica da "História Historicizante" ou "História factual" de base positivista persistiu, pois o objetivo era utilizá-la como uma ferramenta para fomentar o patriotismo e a identidade nacional, tendo em vista a relevância da história local e nacional nos currículos escolares.

No processo de elaboração e coleta de dados para este estudo, deparei-me com o desafio e a limitação nos arquivamentos da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), o que dificultou a investigação sobre o Programa de História, possivelmente, elaborado pelo Departamento de ensino municipal de Belém após sua criação, prolongando o caminho à compreensão do objeto em âmbito municipal. Assim sendo, é uma opção vantajosa para futuras pesquisas, uma vez que é viável abordá-la através de outra fonte rica, como o livro didático, que contém os conteúdos indicados por propostas curriculares que representam a sociedade que se deseja em um período histórico específico. À medida que é fascinante notar as mudanças, também é possível perceber como as decisões políticas de uma época podem ter efeitos duradouros na estrutura e nos conteúdos educacionais.

## 7. REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. *A guardiã das tradições: a História e seu código curricular*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011. Editora UFPR.

ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M; NODA, M. *Ensino de História na formação das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP. V. 22. 1-15. 2022.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. *Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil*. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 703-728 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

BARREIRA, L. C. (2001). *Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo*. In C. Monarcha (Org.), *Anísio Teixeira: a obra de uma vida 90* (p. 101-124). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História, V. A escola dos Annales e a Nova História – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012a*. Disponível em: [Biblioteca de E-books \(everand.com\)](http://www.everand.com) acesso em: 13 jun. 2024.

BARROS, José D'Assunção. *Fernand Braudel e a Geração dos Annales*. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 6 n. 11 – UFGD – Doutorados 2012b. Disponível em: [v. 6 n. 11 \(2012\): Estudos Sobre Fronteiras/Study of Frontier | Revista Eletrônica História em Reflexão \(ufgd.edu.br\)](http://www.ufgd.edu.br) acesso em: 14 jun. 2024.

BARROS, J.D. (2005). *A história social: seus significados e seus caminhos*. LPH – Revista de História da Universidade Federal de Ouro Preto, (15), 1-23. [O Campo Histórico \(researchgate.net\)](http://www.researchgate.net) acesso: 06 mai. 2023.

BENCOSTTA, Marcus. L. A; MELO, Clarice. N. de; MORAES, Adhilio. W. A de. *O ensino no tempo do nacional-desenvolvimentismo no Pará (1957–1961): qualidade, avaliação e expansão*. (2022). Revista Brasileira de História da Educação, 22. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e201>

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Brasília, DF: Presidência da República, 1946.

BRAUNA, Diogo dos Santos. *Lições da história ensinada: o livro didático e a história do Brasil entre práticas, representações e apropriações*. São Paulo: editora dialética, 2022.



BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*/Peter Burke (Org.); Tradução de Magda Lopes. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. – (Biblioteca básica)

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Disponível em: [Chervel.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 08 dez. 2022

COSTA, Marcelo Luiz da; MENEZES, Alexandra Maria dos Santos. *História social: considerações para a História da educação*. In: BAUER, Carlos (org.). *Teoria da História: A Educação no Brasil*. 1. ed. - eBook - Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. p. 108-132. Disponível em: [Biblioteca de E-books \(everand.com\)](#) acesso em: 28 jun. 2024.

CURY, C. R. J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 145-262, jul. 2002. Disponível em: [SciELO - Brasil - Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença](#) [Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença](#) acesso em: 09 out. 2024.

DOZOL, M. de S. *Concepção histórico - Crítica da Educação: duas leituras*. Publicado na Revista da ANDE, n. 11, 1986.

FARIAS JR., J. P. de. *Ensino de história: trajetórias de uma disciplina na educação básica*. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/> . Acesso em: 07 jan. 2023.

FERREIRA, Marcia Serra; JAEHN, Lisete. *História do currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz*. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2010. Trabalho encomendado (GT Currículo).

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. *História: fronteiras*. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 203-212.

GESSER, V. *A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade*. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr., 2002.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. *Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos*. Revista Brasileira de Educação, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 123-145, jan./mar. 2022. Disponível em: [scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf](https://scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf) . Acesso em: 04 set. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Representações sociais e ideologia*. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis : EDUFSC, Edição Especial Temática, p.33-46, 2000. Disponível em: [Representações sociais e ideologia \(Social Representations and Ideology\) | Revista de Ciências Humanas \(ufsc.br\)](#) acesso em: 07 jul. 2024.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e Nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2015.

JUNIOR, Jair Messias Ferreira. "*Redemocratização do Brasil*"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/redemocratizacao-do-brasil.htm>. Acesso em 08 de outubro de 2024.

LAVILLE, C. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.19, n.38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. *A História deve ser dividida em pedaços?*. Tradução: Nícia Adan Bonatti, São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LOURENÇO, Elaine. *Os currículos de História e Estudos Sociais nos anos 70: entre a formação dos professores e a atuação na escola*. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007.

MATÉRIA, Equipe. *Eurocentrismo*. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/eurocentrismo/>. Acesso em: 3 set. 2024.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. *Eurocentrismo e Currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial*. e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-38762019000401781&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000401781&lng=pt&nrm=iso). acessos em 03 set. 2024. Epub 27-Jan-2020. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>.

MELO, Iran Ferreira de. *Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções*. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193

MENDONÇA, Ana Waleska P. C; XAVIER, Libânia Nassif; BREGLIA, Vera Lucia Alves; ET. AL. *Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

MOREIRA, Kenia, Hilda. *O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático pedagógica* / Kenia Hilda Moreira. – 2011 236 f. ; 30 cm Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

MORMUL, Najla. M; MACHADO, Maria. C. G. *Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas*. Série-estudos - Periódico do programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande - MS. n.32, p.261-277, jul/dez. 2011. Disponível em: [Vista do Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas \(ucdb.br\)](http://vista.do.rui.barbosa.e.a.educacao.brasileira.metodos.e.programas.ucdb.br) acesso em: 29 jul. 2024.

NADAI, Elza. *Ensino de Historia no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista Brasileira de Historia, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993Tradução . Acesso em: 29 jul. 2024.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. *A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa*. Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016. NASCIMENTO, M. N. M. Educação e Nacional-Desenvolvimentismo no Brasil. Campinas - SP: Graf. FE - UNICAMP, 2006. Disponível em: [\[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando\]](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando). acessado em: 13 set. 2022.

NOVO, Leonardo C. “*Noções de história*” e memória: professor Ernesto Cruz, entre a escola e a academia (1930-1960). ANPUH - Brasil - 31º, Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro, RJ.2021. Disponível em: [31º Simpósio Nacional de História - Anais eletrônicos \(anpuh.org\)](http://anpuh.org) acesso em: 29 jul. 2024.

PADILHA, L. M. de L.; NASCIMENTO, M. I. M. *A pesquisa histórica e a história da educação*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p. 123-134, dez2015 – ISSN: 1676-2584

PARÁ. *Programa do ensino primário*. Belém: Governo do Estado do Pará, 1947.

PARÁ. Departamento de Educação e Cultura. *Prova do ensino primário. Anexo ao ofício nº 1588 de 11 de julho de 1949*. Belém: Governo do estado do Pará, 1949.

PEDRO, Antônio F. P. *O valor do patriotismo: pátria, nação e cidadania*. São Paulo, 3 Jun. 2015. Disponível em: [O VALOR DO PATRIOTISMO | THE EAGLE VIEW](http://ovaloradopatriotismo|theeagleview). Acesso em: 05 ago. 2024.

PERES, Marilen F; SHIRMER, Janete; RITTER, Tatiane S. *O ensino de História no Brasil Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: [O ensino de História no Brasil suas funções e implicações políticas e sociais-Século XIX até atualidade | Revista do Lhiste - Laboratório de Ensino de História e Educação \(ufrgs.br\)](http://oensinohistorianoBrasil) acessado em: 29 jul. 2024.

PINSKY, Jaime (autor e org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: contexto, 2009.

RODRIGUES, Helmir Oliveira. *Diferentes concepções sobre o conceito de História*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. UNA-SUS/ UFMA, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSÁRIO, M. J. A.; MELO, C. N. *Guia de fontes sobre o ensino público de Belém do Pará no Século XX*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ROSÁRIO, M. J. A.; SOUSA, M. D. F. M. D. *Fontes do ensino primário de Belém do Pará, de 1937 a 1945: limites e ações*.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. *A Organização da educação no município de Belém PA, de 1937 a 1945*. Dissertação (D). Piracicaba-São Paulo. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 1998.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C; SANFELICE, José L. (org). *História e história da educação* [livro eletrônico] : o debate teórico- metodológico atual – Campinas, SP : Autores Associados : HISTEDBR, 2018. Disponível em: [Search | Everand](#). Acesso em: 05 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Histedbr. Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil* [livro eletrônico] / Dermeval Saviani. – 6. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico - Crítica*. 11ª edição Revista. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

SILVA, J. Carlos. *O ensino de História no contexto da legislação educacional brasileira*. Intermeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 20, n.40, p.81-96, jul./dez.2014.

SILVA, Tomaz. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMAN, L. Mara de Castro. *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem*. In: \_\_\_\_ (org.) Quanto tempo o tempo tem. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

SOUSA, Maria de Fátima Matos de; ROSÁRIO, Maria José Aviz do. *A História da Organização do Ensino Primário de Belém do Pará, 1937 a 1945: AÇÕES E LIMITES*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 273-285, out. 2011.

VARELA, Simone. *Trajetória do Ensino de História no Brasil*. IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE. O cinquentenário do golpe de 64. Aracajú, 2014. Disponível em: [1424132997\\_ARQUIVO\\_SimoneVarela.pdf \(anpuh.org\)](#) acesso em: 01 jul. 2024.

VIEGAS, Elis Regina Dos Santos; SANTANA, Cristina Fátima Pires Ávila; NODA, Claudia Marinho Carneiro. *Concepção de currículo como construção histórico-social: breves considerações Horizontes* – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 9, n. 08, 2020. Faculdade de Educação (FAED) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) DOI 10.30612/hre.v9i16.13105

ZOTTI, Solange. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 30 jul. 2024.