

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DA ÚLTIMA DÉCADA

THE HISTORY OF HISTORY TEACHING AT BRAZIL IN THE LAST DECADE

*Rafaela Paiva Costa*¹

RESUMO: O artigo investiga o conhecimento acadêmico sobre história do ensino de História produzido no Brasil, em programas de pós-graduação em Educação e em História, nos últimos dez anos. O objetivo é analisar o perfil dessa produção por meio de suas tendências quanto aos temas de pesquisa, períodos históricos e documentos privilegiados. É inspirado no segundo capítulo do livro *História & Ensino de História*, de Thais Nívia de Lima e Fonseca, cuja análise se concentrou nos anos de 1988 a 2002. A proposta aqui é a de desenvolver o mesmo tipo de abordagem para os estudos do decênio seguinte, entre 2004 e 2014, enfocando especificamente as teses e dissertações defendidas no período. Considerando a avaliação de 2013 da CAPES sobre a pós-graduação no Brasil, foram selecionados os trabalhos dos programas qualificados com as notas 5, 6 ou 7, isto é, definidos como bons ou excelentes.

Palavras-chave: Ensino de História. História do ensino de História. História da Educação.

ABSTRACT: The article investigates the academic knowledge about the history of History teaching written in Brazil on Education and History graduate programs over the last ten years. The objective is to analyse the profile of this production related to research privileged themes, historical periods and sources. It is inspired by the second chapter of the book *História & Ensino de História*, by Thais Nívia de Lima e Fonseca, in which the analysis is focused on the period ranging from 1988 to 2002. The purpose here is to develop the same kind of approach for the studies of the subsequent decade, from 2004 to 2014, specifically focusing on theses and dissertations written on the period. Considering the 2013 Capes evaluation of Brazil's graduation, it were selected the works of the programs qualified with notes 5, 6 and 7, that is, defined as good or excellent.

Keywords: History Teaching. History of the History teaching. Education History.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa História da Educação. Bolsista CAPES. Integrante do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE-UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel e Licenciada em História, pela mesma instituição.

Introdução

Não se pode dizer que muita coisa mudou nos estudos sobre a história do ensino de História no Brasil desde a publicação da primeira edição do livro de Thais Nívia de Lima e Fonseca, em 2003². Em seu segundo capítulo, intitulado *A história do ensino de História no Brasil: tendências*, a autora analisou a produção desse campo entre os anos de 1988 e 2002.

Levando em conta um vasto material composto por dissertações, teses, artigos em periódicos, livros, capítulos de livros e textos publicados em eventos científicos – num total de 80 trabalhos, nas áreas de História e de Educação. Temas de pesquisa, fontes históricas, períodos perscrutados e aportes teóricos foram as categorias estudadas na construção de um balanço das tendências dessa produção até o início da década passada.

A proposta deste artigo é desenvolver o mesmo tipo de abordagem em relação aos estudos realizados nos anos seguintes, entre 2004 e 2014. Nos limites disponíveis, a opção foi focar especificamente em teses e dissertações defendidas nesse período, já que podem ser considerados – como foram no capítulo – os trabalhos de maior fôlego e representatividade das tendências na área, uma vez que grande parte das demais publicações decorrem desse gênero de produção.

1. Metodologia

Considerarei a última avaliação da CAPES³ sobre os programas de pós-graduação no Brasil, de 2013, a partir da qual foram selecionados os trabalhos

² Refiro-me ao livro *História & Ensino de História*, publicado pela primeira vez em 2003, pela Editora Autêntica. O livro ainda teve duas outras edições, em 2004 e em 2011, e uma revisada e ampliada se encontra no prelo. Para a referência completa, ver: FONSECA, 2011.

³ Conforme informado no portal da CAPES, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação foi estabelecida trienalmente em 1998 com o objetivo de certificar a qualidade da pós-graduação brasileira, servindo de referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; e de identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento, criando ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação em todo o país. Os cursos mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado recebem conceitos que variam entre 3 e 7. São levados em consideração, entre outros fatores, a produção científica do corpo docente e discente, a estrutura curricular do curso, a infraestrutura de pesquisa da instituição.

dos programas qualificados com as notas 5, 6 ou 7, isto é, aqueles definidos como bons ou excelentes, nas áreas de História e de Educação⁴.

Aqui uma observação é importante: ao adotar este critério, apenas a Universidade Federal do Pará (UFPA), com o Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o Programa de Pós-Graduação em Educação, apareceram no levantamento, no que diz respeito às regiões Norte e Nordeste do país.

E este resultado é agravado pela constatação de que nenhuma dissertação ou tese que tematizasse a história do ensino de História foi produzida neles na última década. Vale ressaltar que o filtro empregado excluiu da lista a maioria dos programas de pós-graduação em História e em Educação dessas regiões, cuja qualificação esteve abaixo da nota 5 nos resultados da Capes de 2013. O que é, por sua vez, um indicador que fala por si, apontando um problema anterior: o desnível no desenvolvimento da pós-graduação entre as regiões do Brasil.

Por sinal, um breve exame das últimas avaliações de 2013, 2010 e 2007 demonstra que, na região Norte, estes programas mantiveram suas notas 3 ou 4, com exceção do caso já mencionado da Universidade Federal do Pará, cuja pós-graduação em História Social da Amazônia descreveu uma expressiva ascensão, da nota 3 à nota 5, nas três avaliações.

Além disso, apenas dois programas foram incorporados ao rol nesse período, dos que figuram na última avaliação – um na Universidade Federal do Tocantins e outro na Universidade Federal de Rondônia, ambos na área da Educação. Contando com eles, essa região aparece na lista com apenas cinco programas de pós-graduação em Educação e dois em História.

Disponível em <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>, acessado em 23 de agosto de 2014.

⁴ Listamos, a seguir, as universidades cujos programas foram perscrutados em nosso levantamento, de acordo com as notas de avaliação atual. Em Educação: UFF, UFG, UEM, PUCSP, UFPEL, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSC, UFSCAR, UFSM, UFU, UNESP/MAR, UNICAMP, UNIMEP, PUCPR e UNINOVE, avaliados como bons (nota 5); PUCRS, PUCRJ, UFRGS e USP, avaliados como muito bons (nota 6); e, por fim, UERJ, UNISINOS e UFMG, definidos como excelentes (nota 7). Em História, as universidades foram: PUCRS, UERJ, UFES, UFG, UFJF, UFPA, UFPR, UFSC, UNESP/ASS e UNISINOS, avaliados como bons (nota 5); UFMG, UFRGS, UFRJ e USP, avaliados como muito bons (nota 6); e UFF e a UNICAMP, com nota máxima (7).

No caso do Nordeste, o número é bem maior. Mesmo assim, o panorama não é muito diferente, podendo, inclusive, ser pior: dos 16 programas em Educação da região apontados na última avaliação de 2013, dois programas receberam uma nota inferior em relação à 2010, e apenas um obteve crescimento – o também já mencionado programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Oito programas mantiveram a mesma nota, senão desde a sua criação, pelo menos nas duas últimas avaliações. Os outros cinco foram recentemente incorporados, de acordo com a última listagem. No caso do campo da História, são 13 os atuais programas de pós-graduação da região, dos quais 3 são novos. Oito permaneceram com a mesma nota da avaliação de 2010, e os dois que apresentaram alteração na avaliação de 2013, tiveram seus conceitos diminuídos.

Apesar de não ser o tema central dessa análise, tais dados informam a urgência de uma reflexão mais detida sobre a constituição histórica e a produção acadêmica da pós-graduação no Norte e no Nordeste do Brasil, não apenas em relação à história do ensino de História, mas sobre todo o campo da história da educação.

Identificamos algumas iniciativas neste sentido nos últimos anos⁵, mas apenas o conhecimento sólido acerca da natureza e dos encaminhamentos da pesquisa nestas regiões, em suas especificidades, pode contribuir para a superação deste desnível – seja pela expressão numérica reduzida dos trabalhos nos setores específicos aqui perscrutados; seja pela performance de seus programas nas avaliações oficiais consideradas.

Mas é importante dizer que um número considerável de teses e dissertações cujos objetos compreendem a história da educação na região amazônica e no Nordeste brasileiro tem sido desenvolvido em programas de pós-graduação de outras partes do país, sobretudo no Sudeste – inclusive em centros de referência desse campo. O que, aliás, não é um fenômeno recente.

⁵ No âmbito de artigos científicos e capítulos de livros, cito alguns trabalhos publicados nos últimos anos acerca da produção em história da educação das regiões Norte e Nordeste: ARAÚJO, 2003; COLARES, 2011; CORRÊA, 2011, 2013; OLIVEIRA, SANTOS & FRANÇA, 2014.

Um indicativo disso são as temáticas e os locais de titulação dos profissionais que tem ocupado os espaços docentes nas universidades daquelas regiões. A investigação desse quadro também é relevante no exame do conhecimento científico construído sobre Norte e Nordeste, seus lugares de produção e os marcadores que tais formações – dentro e fora de cada região – conferem às práticas e aos resultados das pesquisas.

No que diz respeito, por sua vez, aos trabalhos com temática na história do ensino de História que compuseram este levantamento, foram 30 as teses e dissertações catalogadas. Não é intenção desta análise pressupor que as inferências construídas a partir desse conjunto sejam necessariamente estendidas a toda produção do campo – e é por isso que deixamos claras as suas vinculações institucionais, bem como as lacunas regionais pontuadas.

Também não é possível afirmar que estes trabalhos representem a totalidade da produção sobre a temática nos programas listados, mesmo porque nem todas as universidades disponibilizam o acervo completo dos trabalhos defendidos nesse período em suas páginas na internet. Ainda assim, acredito que se trate de uma porcentagem expressiva.

Tais dissertações e teses, uma vez desenvolvidas em programas de excelência reconhecida, no geral contam com uma estrutura de visibilidade institucional e circulam nos principais meios de divulgação de conhecimento científico do país que, por consequência, lhes atribuem *status* de referência acadêmica dentro do seu campo – da mesma maneira como eles também são/foram orientados por outros trabalhos.

Dessa forma, é estabelecida uma rede de consumo e de influência da produção acadêmica por meio da qual vários aspectos da natureza metodológica e conceitual das pesquisas são definidos. Nesta perspectiva, a despeito das ponderações, acredito que os dados que se seguem constituem um ponto de partida válido para pensar o panorama atual da produção nacional sobre a temática.

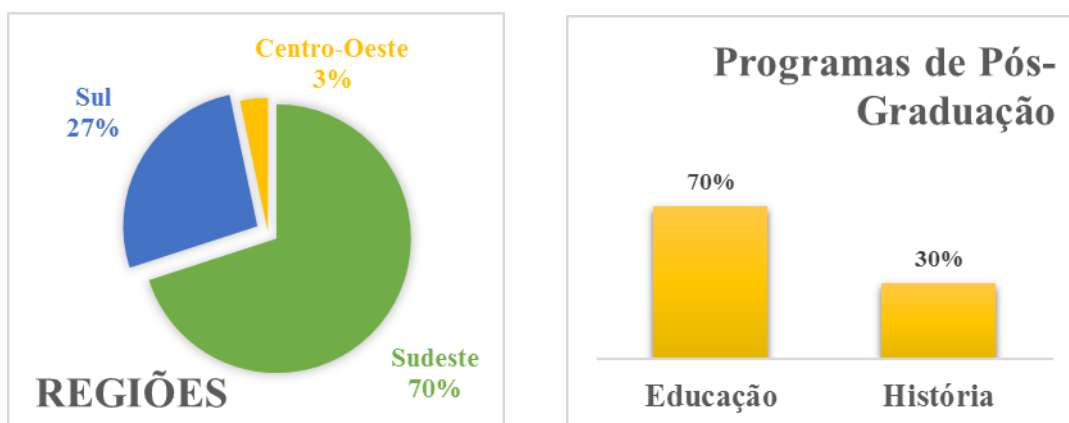
Vamos aos números: dos 30 trabalhos, 17 são dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado. Vinte e um deles foram desenvolvidos em instituições localizadas na região Sudeste do país; oito na região Sul, e apenas um trabalho no Centro-Oeste. Também dezenove foi o número de teses e dissertações

defendidas em programas de pós-graduação em Educação, enquanto onze são produto de programas no campo da História ou – nos casos específicos da USP, UFF e UFRJ – da História Social.

No intervalo de tempo analisado, entre 2004 e 2014, os anos em que mais foram concluídas estas teses e dissertações foram o de 2009 e 2006, com seis trabalhos. Em 2011 e 2014, identificamos quatro trabalhos; em 2007, 2008 e 2012, dois; e em 2003, 2004, 2005 e 2013, apenas um. O ano de 2010 não apresentou trabalhos no tema da história do ensino de História nesses programas, segundo o nosso levantamento.

Assim, o Sudeste concentrou a maior parte das teses e dissertações defendidas na última década no campo da história da educação, especificamente no que diz respeito ao tema da história do ensino de História no Brasil. Trata-se de um dado que corrobora com a posição privilegiada da região na construção histórica da produção acadêmica nacional, em geral, da mesma maneira como também é histórica a concentração dos trabalhos em História da Educação nos programas de pós-graduação em Educação.

Não por acaso, é da Universidade de São Paulo, no ano de 1943, a primeira tese em história da educação registrada no Brasil: “Ensaio sobre a significação e a importância da memória sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo, escrita em 1816 por Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado”, de José Querino Ribeiro (VIDAL et al., 2003).



Gráficos 1 e 2: Regiões e Programas de Pós-Graduação

2. O livro didático, documental tradicional

No que se refere aos principais temas de pesquisa abordados pelas teses e dissertações, o *livro didático de História* permanece na liderança, tal qual apontado por Thais Fonseca (2003) para a década anterior. Aliás, naquela ocasião, Thais destacava que o livro contemplava quase 40% dos trabalhos analisados. Entre 2004 e 2014, esse número aumentou: 43% da produção sobre história do ensino de História centrou sua pesquisa no livro didático, seja isoladamente, seja combinado a outras temáticas.

A construção histórica da *disciplina escolar História* foi objeto de mais de 23% dos trabalhos analisados, seguida pelo *currículo de História* com 20%. Já o *saber histórico escolar*, junto com as *reformas pedagógicas* e a perspectiva da *história comparada* alcançaram 10% da produção, atrás do *conhecimento histórico*, no geral – isto é, todo saber histórico difundido e assimilado socialmente em diferentes espaços além da escola, como o cinema, a música e a literatura – que tematizou cerca de 13% das pesquisas.

Há, portanto, na última década, uma certa continuidade na exploração dessas temáticas nos estudos sobre a história do ensino de História no Brasil. Ela indica consolidação do vínculo entre o campo e os já consolidados estudos da história da educação brasileira referentes ao livro didático e à história do currículo e das disciplinas escolares.

Este é um resultado importante para os contornos sob os quais a produção no tema tem se conformado, já que tal movimento marcou uma renovação temática e historiográfica no campo da história da educação em geral, da qual os estudos sobre história do ensino de História são igualmente herdeiros.

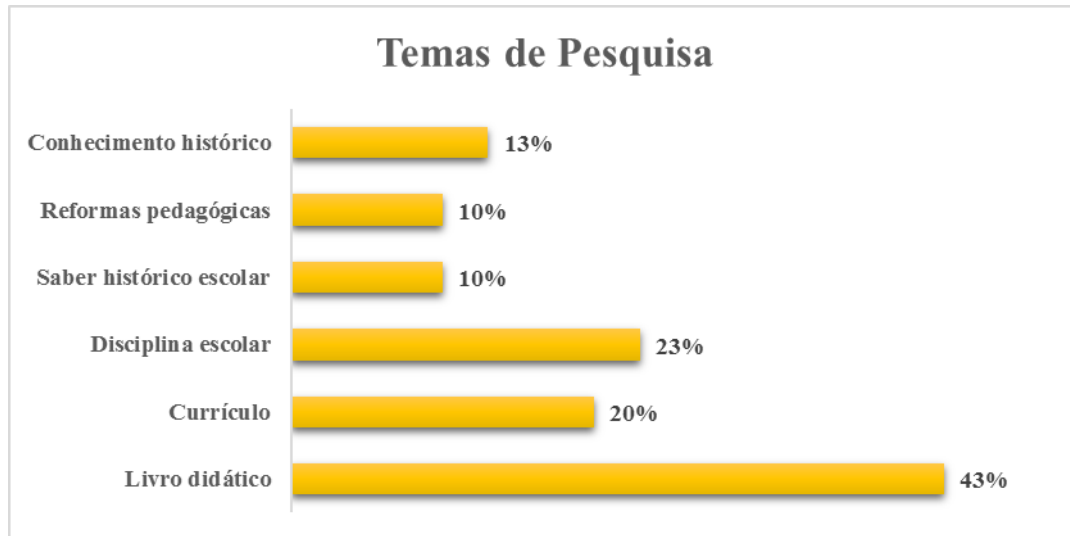


Gráfico 3: Temas de pesquisa

No Brasil, até o início da década de 1990, grande parte dos trabalhos acadêmicos que tematizavam o livro escolar, além de não serem muitos, tendia a abordá-lo a partir da denúncia de seu caráter ideológico. Esse tipo de enfoque o caracterizava como “um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

Análises mais circunstanciadas só foram impulsionadas com a entrada de discussões em torno do currículo, das disciplinas escolares, da cultura escolar, da história cultural e da história do livro e da leitura.

Um trabalho pioneiro no Brasil, referência desta renovação temática e historiográfica no campo, foi a tese de doutorado de Circe Bittencourt (1993), publicada posteriormente como livro (BITTENCOURT, 2008)⁶. Nela, o livro didático foi investigado em suas múltiplas dimensões: como mercadoria, suporte didático, instrumento pedagógico e veículo de sistemas de valores.

Nessa perspectiva, o interesse se deslocou para o “processo de produção, circulação e consumo dos livros, no interior do qual seus elementos adquirem

⁶ Na mesma década, trabalhos de referência que se destacaram foram os de Evelyne Henry (1999), na França, e de Raimundo Cuesta Fernandez (1997), para o caso espanhol.

inteligibilidade (...). Em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados” (MUNAKATA, 2012, p. 184).⁷

A complexificação das formas de trabalhar com o livro escolar em pesquisas históricas, levando em conta aspectos de sua materialidade além da apreciação dos conteúdos, possibilitou outros caminhos pelos quais a produção tem se desenvolvido. Além de ser tomado como fonte, parte do *corpus* documental de investigações sobre temáticas socioculturais, escolares ou não, o livro passou a assumir o lugar de objeto epistêmico: o centro de um campo particular de estudos⁸.

Esse movimento esteve ligado ao próprio reconhecimento da especificidade do manual escolar no quadro mais amplo do livro e da cultura escrita – o que, de um modo geral, trouxe importantes reflexões para a sua abordagem, como fonte ou como objeto⁹.

O manual escolar esteve sujeito não apenas aos condicionamentos de qualquer texto escrito, mas a preceitos especificamente escolares: seja pela definição prévia dos planos de estudo e das matérias a incluir em cada segmento de ensino e em cada disciplina, geralmente acompanhado de orientações metodológicas; seja pela promoção de concursos e produção de listagens de livros recomendados ou simplesmente autorizados ou excluídos.

⁷ Essa abordagem se aproxima das observações de Alain Chopin em relação às quatro funções essenciais que os estudos históricos têm demonstrado serem exercidas pelo livro didático: *Função Referencial*, também conhecida como curricular ou programática, uma vez que o livro constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades a serem transmitidos através de gerações; *Função Instrumental*, já que o livro pretende pôr em prática os exercícios e atividades, de acordo com o método e os objetivos almejados para o ensino; *Função Ideológica ou Cultural*, dada a sua instrumentalização como vetor da língua, da cultura e de valores de grupos aos quais esteja vinculado, orientado à construção de identidades; e *Função Documental*, já que acumula um conjunto de textos e iconografias com fins estabelecidos. Essas funções seriam, no entanto, variáveis de acordo com o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (CHOPIN, 2004).

⁸ Na descrição de Justino Magalhães, este campo autônomo de estudos – que em Portugal foi designado *manualística* – se ocupa do inventário de suas diversas tipologias, do resgate de sua gênese e da evolução em sua configuração e semântica, peculiar aos estudos de seriação, e da hermenêutica das práticas pedagógicas, didáticas e culturais subjacente ao livro escolar. Empenha-se ainda em reconstituir seus circuitos e mecanismos de circulação, e as formas de utilização, tomando o livro escolar como fonte histórica que consagra uma ordem de leitura (MAGALHÃES, 2011).

⁹ Ainda que a história do livro escolar não seja confundida com a sua utilização como fonte historiográfica, por diversas vezes essas investigações têm se cruzado (MAGALHÃES, 2008).

O estudo da sua regulação ressalta os diferentes aspectos da racionalidade educativa subjacente e determinada por ele. Integrado na cultura escrita, o livro escolar incorporou uma orientação ideológica e comportou uma pragmática voltada para o progresso e a construção do coletivo nacional que se tornou objeto de regulamentação, controle e censura nos âmbitos cultural, ideológico, curricular e didático-pedagógico (MAGALHÃES, 2011).

Em detrimento dos avanços na produção nacional, uma crítica que se tem feito é a ainda significativa abordagem do livro didático por meio do exame de seus conteúdos e ilustrações dissociados de seus condicionantes técnicos, econômicos e sociais, assim como das possibilidades e limitações que dispõe nas práticas de seu uso.

Além disso, o panorama geral aponta a concentração das pesquisas no período republicano e em torno de "obras que fundaram um modo canônico de enfrentar o problema da formação da criança", em detrimento da literatura escolar produzida ao longo do Império, muitas vezes tida como inexistente ou de restrita circulação, e dos livros que, apesar de largamente utilizados, foram entendidos como menores, não firmaram tradição ou mesmo fracassaram (GALVÃO & BATISTA, 2008).

Mesmo a conceituação do que estamos chamando de livro didático, livro escolar ou manual escolar, para além da diversidade terminológica, envolve uma ponderação teórico-metodológica fundamental. À tentadora simplificação de *livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de ensino ou de formação*, afirmam-se algumas considerações necessárias.

Nem sempre os livros didáticos foram efetivamente livros: diferentes suportes materiais podem conter o texto didático, o qual também nem sempre é impresso ou submetido a um processo editorial. Além disso, ele não se restringiu ao texto explicitamente elaborado ou produzido com um destino escolar; muitos livros, utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, não se destinavam inicialmente ao universo escolar, mas por ele foram apropriados, assim como o caminho inverso também foi trilhado.

Por fim, é importante salientar a múltipla articulação que o texto escolar estabelece, por meio de um contrato de leitura, com o trabalho de ensino e

formação que visa auxiliar; ele pode preencher diferentes funções, se destinar a diferentes leitores, a partir de diversas formas de mediação (BATISTA, 2009).

No que se refere aos 43% de teses e dissertações que na última década perscrutou a história do ensino de História vinculada à temática do livro didático, mais da metade permaneceu utilizando o livro didático como fonte de pesquisa cujo tratamento se limitou ao seu conteúdo (60%). Curiosamente, um número expressivo desses trabalhos centrou a investigação nos discursos e representações sobre escravidão, construção étnico-racial brasileira e identidade nacional.

Caso não se trate de uma extraordinária idiosincrasia, resta ao campo uma importante reflexão acerca dos limites que esta produção tem assumido: certamente, a análise textual é inquestionável, verbal ou iconográfica; no entanto, implicar aspectos da materialidade do suporte, das redes de produção e veiculação técnica e mercadológica, sugerem uma salutar ampliação do horizonte analítico.

Por outro lado, é possível interpretar como um avanço o tratamento metodológico-conceitual empreendido pela outra parte dos trabalhos catalogados nessa interseção com o livro didático. Nele, percebe-se não apenas a atenção às instâncias responsáveis por sua escrita, divulgação, circulação e diversas relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas no produto:

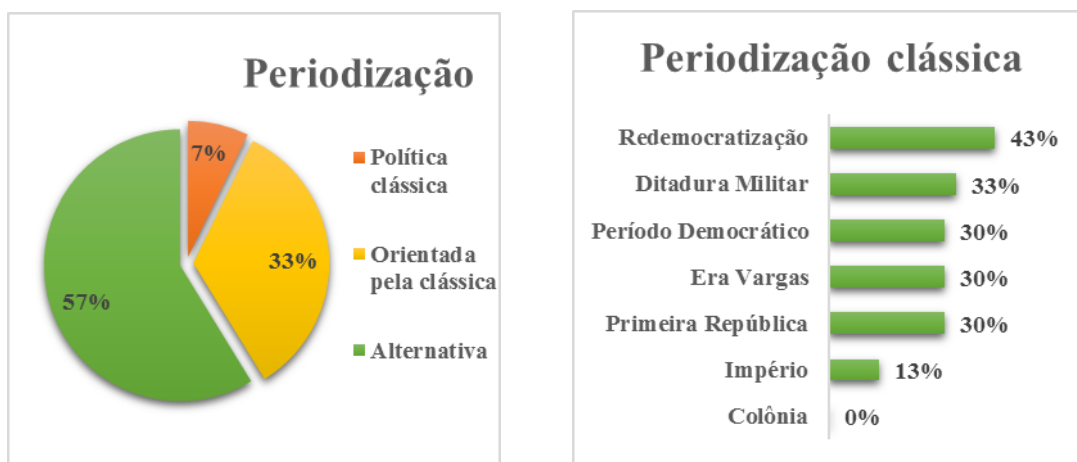
Em 15% dos casos, o livro foi encarado como o próprio objeto da pesquisa, em sua elaboração e articulações com o mercado editorial. Nestes estudos, são acompanhadas as ações dos sujeitos envolvidos no processo – como autores, livreiros, editores e mesmo os professores – de modo a identificar suas motivações e múltiplos significados envolvidos da elaboração do conhecimento histórico no e para o espaço escolar.

Evidentemente, não se afirma aqui uma hierarquia para essa produção. Quer dizer, não há relação de maior ou menor qualidade acadêmica inerente entre os estudos que utilizam o livro didático apenas como fonte, ou que definem a pesquisa no seu conteúdo, e os que o tomam como objeto da pesquisa. O ponto central é a compreensão do livro escolar como um elemento estruturante do universo educacional dotado de modos de produção, regulação, censura, usos e significados diversos.

Independente da abordagem, tomar o livro escolar em sua complexidade é uma maneira de prevenir a utilização de esquematismos ideológicos, assim como exercitar o olhar para as redes sociais, políticas, econômicas e culturais construídas e partilhadas por ele e que, especialmente cruzado com documentos de outras naturezas, informam para além do seu conteúdo.

3. Periodizações e Fontes alternativas

No tocante aos recortes temporais das pesquisas, alguns dados merecem ênfase. O mais importante deles está relacionado à natureza desses recortes: os trabalhos da última década apontam o crescimento considerável da utilização de uma periodização alternativa para as investigações em História da Educação em relação aos marcos políticos tradicionais da historiografia brasileira.



Gráficos 4 e 5: Periodização e Periodização Clássica

Atentando especificamente para as periodizações políticas clássicas da historiografia brasileira, foi observada, ainda nos anos 1980 e 1990, uma concentração dos estudos em História da Educação, no geral, na primeira metade do século XX, com privilégio para a Primeira República e da Era Vargas (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

Nesse período, os marcos políticos são majoritariamente tomados como referência de periodização, ainda que algumas pesquisas já demonstrassem a

busca por uma temporalidade própria aos fenômenos analisados. No caso das pesquisas da última década sobre a história do ensino de História no Brasil, Primeira República e Era Vargas permanecem como períodos destacados.

Outra continuidade é a ausência de pesquisas dessa natureza assentadas no período colonial. Neste ponto, a crítica de Thais Fonseca mantém sua pertinência:

O período colonial não foi contemplado no levantamento realizado, até porque não se pode caracterizar a disciplina escolar História neste momento da História da Educação no Brasil. Ainda assim, não ocorreram estudos que mencionassem os conteúdos de caráter histórico ministrados, por exemplo, no ensino jesuítico até o século XVIII. Os estudos consideram, portanto, o surgimento da disciplina escolar, tal como tem sido definida pelos especialistas, ou seja, como o conjunto de conhecimentos dotados de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias de apresentação desse conteúdo (FONSECA, 2011, p. 31).

Por outro lado, é relevante o fato de mais de 70% da produção analisada construir seus objetos nas últimas décadas do século XX, particularmente nos anos finais da Ditadura Militar e nas décadas de 1980 e 1990.

Vários balanços anteriores referentes às tendências de pesquisa no campo da História da Educação levantaram hipóteses para o caso dos recortes temporais privilegiados, que talvez possam ser estendidas ao caso da história do ensino de História da última década. Destacam-se:

1) uma suposta tendência dos historiadores da área a optarem por recortes para os quais já haja uma determinada quantidade de trabalhos, evitando períodos inéditos ou pouco abordados; 2) a consideração do recorte temporal de acordo com a maior oferta de fontes disponíveis; 3) a disseminação de um certo *presentismo* no campo da história da educação; 4) a preferência pela história oral, o que naturalmente limitaria a imersão no passado (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

Todavia, a despeito de mais de 30% das dissertações e teses perscrutadas tenham seus objetos assentados no interior destes grandes blocos temporais, apenas 7% delas seguiram, a rigor, esta periodização clássica. Mais da metade dos trabalhos (57%) propuseram seus recortes temporais em zonas de fronteira,

quer dizer, em mais de um desses grandes blocos temporais políticos, e independentes deles.

Credito este comportamento da pesquisa sobre a história do ensino de História no Brasil como parte de um movimento geral do campo da História da Educação que, nos últimos anos, tem se consolidado no sentido de construir periodizações mais condizentes com seus próprios objetos de pesquisa, sem prejuízo para o diálogo já estabelecido com os grandes ramos da historiografia nacional e internacional.

Aliás, esta aproximação dos trabalhos históricos educacionais com o campo historiográfico, observada nas duas últimas décadas do século passado, possibilitou o aprimoramento da produção de conhecimento na História da Educação, "seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica" (FARIA FILHO, VIDAL & PAULILO, 2004, p. 142).

Não por acaso, na última década é observável uma diversificação mais intensa das fontes pesquisadas no campo, em consonância com a proposição de objetos e tratamentos metodológico-conceituais de maior popularidade na historiografia atualmente.

Isso quer dizer que, ainda que a quase totalidade das teses e dissertações sobre a história do ensino de História catalogadas não tenham abandonado os documentos tradicionalmente acionados no campo da História da Educação – aqueles vinculados ao Estado e às elites políticas, tais como livros didáticos, programas curriculares, legislação educacional e imprensa pedagógica –, mais da metade delas também fez uso de fontes de outras naturezas.

Esse foi o caso de revistas e jornais não-pedagógicos; registros do cotidiano escolar, impressa ou manuscrita; iconografias; documentação editorial; depoimentos orais; correspondências; cinema, música e literatura.

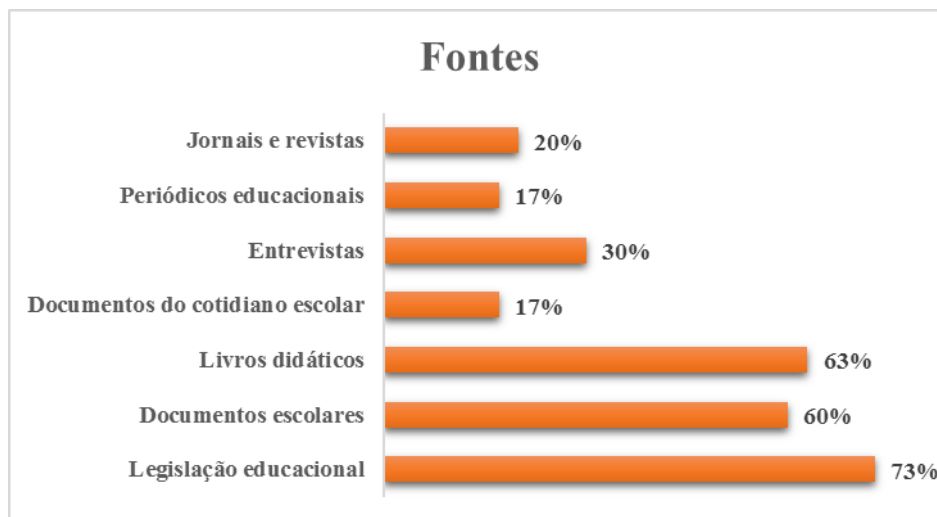


Gráfico 6: Fontes

A ampliação da natureza documental também se vincula à consolidação de grande parte dessas teses e dissertações inscritas nos domínios conceituais da História Cultural, do Currículo e das Disciplinas Escolas, bem como das Culturas Escolares.

Os dois autores mais referenciados nas informações teóricas das pesquisas foram Roger Chartier e Ivor Goodson; seguidos por Andre Chervel e Dominique Julia. Em 66% dos trabalhos, pelo menos um deles foi citado. Esse parece ser outro avanço que a produção recente do campo tem apresentado, quando comparada ao período investigado por Fonseca (2011), uma vez que esses são os trabalhos que exploram fontes mais diversificadas.

Talvez seja melhor pensar essa diversificação como uma diretriz para os estudos que se estruturam e que consideram a produção recente do campo, visto que ainda “parte considerável dos pesquisadores aciona, preferencialmente, as fontes que apresentam relação mais direta com o tema da educação e do ensino” (FONSECA, 2011, p. 35).

Se por um lado, este movimento amplia o limite dos objetos elaborados atualmente, por outro, impulsiona a própria compreensão da educação como um objeto histórico, um conjunto muito vasto de temáticas para as quais distintas abordagens são possíveis, vinculado, porém não determinado por regimes políticos – ação ou consequência de conjunturas específicas (VEIGA, 2008).

Referências

- ARAÚJO, M. M. de. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte: o estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 289-312.
- BATISTA, A. A. G.. O conceito de "Livros Didáticos". In: _____; GALVÃO, A. M. de O. *Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: USP, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1993.
- _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 187-2002, out/2011.
- CORRÊA, P. S. de A. História e Historiografia Educacional na Amazônia: uma radiografia da produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em educação da região Norte do Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 149-174, out/2011.
- _____. Instituição e consolidação do campo da História da Educação nos grupos de pesquisa situados na região Norte do Brasil: refutação à tese da insignificância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 49, p. 71-96, mar/2013.
- CUESTA FERNANDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomres-Corridor, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FONSECA, T. N. de L. e. *História & Ensino de História*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G.. Manuais Escolares e Pesquisa em História. In: FONSECA, T. N. de L. e; VEIGA, C. G. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 161-188.
- HENRY, E. *Um siècle de enseigne au lycée 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.
- MAGALHÃES, J. *O Mural do Tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.

_____. "O Manual Escolar como Fonte Historiográfica". In: COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida; CORREIA, L. G. (Coord.). *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Faculdade de Letras, 2008. p. 11-15.

MUNAKATA, K. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v.12, n.3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, I. Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do Perétuo Socorro Gomes Souza Avelino de. A Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *RBPG*, Brasília, v. 11, n. 23, p. 247-270, março de 2014.

VEIGA, C. G. História Política e História da Educação. In: _____ & FONSECA, Thais N. de L. e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. 1. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-48.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. *Educação em Foco (Juiz de Fora)*, Juiz de Fora/MG, v. 7, n. 2, p. 28-47, 2003.

VIDAL, D. G. et al. "História da Educação no Estado de São Paulo: a configuração do campo e a produção atual (1943-2003)". In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-220.

*Recebido em 13 de Julho de 2015.
Aprovado em 14 de Julho de 2016.*