

Aprendizado contínuo



Por **MARCOS SILVA***

Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular

O ensino de história se dedica a um campo de conhecimento específico: história; explicações sobre experiências sociais de homens e mulheres no tempo; superação de datas, acontecimentos e personagens em abstrato como suposto núcleo de estudos históricos; entendimento da construção humana desses referenciais.

Os profissionais daquele universo, historiadores e professores de história, recebem formação especializada. Ensinar história, portanto, significa receber, dominar e transmitir reflexivamente o conhecimento histórico, de acordo com uma formação especializada no tempo de atuação daqueles profissionais e, também, com as opções interpretativas de tais homens e mulheres. Cada geração de profissionais de história recebe e transmite a formação própria ao momento de seus estudos e precisa estar apta, intelectual e socialmente, a dar continuidade àquela formação e modificar alguns de seus resultados, quando necessário, a partir da leitura de novos livros e artigos, bem como do acompanhamento de atividades periódicas de exposições e congressos, nelas interferindo criticamente – o profissional de história não é mero reproduzidor de pacotes prontos de livros, cursos e outras práticas. A cultura escolar estabelece pontes entre o estado do conhecimento histórico e a realidade das unidades de ensino e aprendizagem (professores, público, instalações, materiais disponíveis). O aprendizado permanente tanto é válido para os discentes quanto para os docentes.

Ensino e aprendizagem são atividades sociais, dependem do tempo disponível para preparação e correção de materiais e atividades pelos Professores, execução das e reflexão sobre as atividades por eles planejadas, tempo disponível para preparação de e reflexão sobre aquelas atividades pelos alunos, condições gerais de funcionamento das escolas (corpos docente e administrativo, público discente, preservação de ambientes e equipamentos escolares etc.). Salários, práticas associativas, alimentação e higiene de pessoas e equipamentos, portanto, fazem parte da materialidade própria àquele processo, além de recursos como computadores, livros e outros.

A formação é contínua para os professores (novas publicações, novas atividades, novas instituições) e para os alunos (novos conteúdos, outras interpretações), não se encerra com uma série escolar nem com um nível dos estudos, prossegue ao longo da vida dos docentes e dos que são ou foram seus discentes. Isso ocorre, após a formação escolar, evidentemente, sem a presença explícita daqueles docentes.

Diante disso, ensino e aprendizagem de história, bem como de outros componentes curriculares, merecem continuidades e reformulações críticas permanentes. Professores concretos e alunos concretos possuem experiências específicas, que não são simplesmente substituídas nem muito menos resolvidas previamente por currículos ou materiais didáticos, antes podem cobrar que esses instrumentos sejam sempre questionados e redefinidos pelos seres humanos envolvidos nesses processos.

Um ponto de partida em nosso debate, aparentemente óbvio, mas destrutado com frequência, diz respeito a: quais histórias aprender e ensinar?

Toda História é História de...^[1] Aprendemos com os melhores Historiadores que as Histórias dizem respeito a quaisquer experiências humanas e que cada experiência humana é digna de atenção como História, articulada a outras experiências – Paul Veyne emprega as metáforas de fios e tecidos para caracterizar a História como trama, evocando a imagem de narrativa do que aconteceu. A rigor, toda História merece ser ensinada e aprendida criticamente.

Ora, não é possível ensinar tudo nem falar sobre tudo, tarefa vasta e sem fim, alheia ao Conhecimento intelectualmente acessível. O Historiador e o Professor de História estabelecem escolhas de experiências, temas e sujeitos, a partir de critérios metodológicos de sua área de Conhecimento e, também, tendo como referências suas interpretações gerais do mundo – Filosofia, religiosidades, política, trajetos culturais. Em diferentes sociedades e em diferentes momentos históricos, até numa mesma sociedade e num mesmo momento, esses critérios podem ser diversificados e legítimos, desde que metodologicamente justificados.

Um critério presente na maior parte do mundo diz respeito ao estudo da História nacional do país onde se ensina e aprende e da História universal, panorama expandido de outros países e de relações entre eles, às vezes separadas, noutras ocasiões mescladas, com diferentes explicações, possibilidades e riscos. Aquele critério se manifesta em diversos níveis de Ensino e Aprendizagem.[\[iii\]](#)

Diante dessas possibilidades, um questionamento se impõe: que é nação, que é universo?

A nação aparece contemporaneamente como um conjunto de tradições, unidade identitária, que engloba hierarquias sociais. Durante a ditadura brasileira de 1964/1985, alguns representantes do governo negavam a existência de nações indígenas, argumentando que o Brasil era formado por uma só nação – a brasileira... Tratava-se, portanto, de um conceito fortemente homogeneizador e excludente, ignorando pluralidades e poderes – classes sociais, etnias, gêneros, faixas etárias etc. Diferentes países das Américas abrigam nações indígenas similares, sem esquecer que outros países do mundo conhecem múltiplas nacionalidades em seus quadros territoriais – nação não se confunde com estado nacional.

O estudo histórico crítico sobre as nações aponta exatamente essas tensões, complementadas pela impossibilidade de uma nação existir isoladamente em relação a outras e pela formação permanente das nações – novos grupos humanos, mudanças nos grupos antes existentes etc. Ao invés de reforçar a xenofobia, portanto, é necessário realçar a constituição contínua e recíproca das nações, ainda mais num mundo que se anunciou globalizado.

Algo similar ocorre em relação a universo. Aparentemente, estamos diante do todo – Nações, Povos, Culturas. Na prática, inclusive no Ensino e Aprendizagem universitários de História, existem severos recortes que remetem a outras relações de poder. “História geral” finda se traduzindo como História de partes da Europa e dos EEUU, com frágeis aberturas para Oriente Próximo (não tem como escapar de Egito, Mesopotâmia e Reino de Judá...), mais algumas menções a partes e períodos de África e Ásia, quase nada da Oceania... Esses recortes correspondem a poderes internacionais – colonialismos, imperialismos – e reduzem a maior parte das Histórias à virtual desaparecimento. As próprias noções de Ocidente e Oriente, no globo terrestre, merecem reflexões críticas pois remetem a algum centro que define os outros como Oriente – na esfera global, tudo pode ser ocidente e oriente de tudo...

No Brasil, tal panorama excludente sofreu pequenas alterações com a introdução de conteúdos africanos (Lei 10539, de 2003) e ameríndios (Lei 11645, de 2008) em diferentes níveis de escolaridade[\[iii\]](#), ainda dificultadas devido à escassa presença desses conteúdos na própria formação dos profissionais de História – mas já foi pior... Junto com a ampliação do debate, aqueles conteúdos também contribuíram para se entender outras graves carências no Ensino e Aprendizagem de História entre nós: a Ásia continua a ser ignorada, exceto como Presentismo jornalístico; mesmo a Europa é reduzida a poucos estados nacionais; e a África é transformada em estereótipos – floresta tropical, feras, população negra.

Paralelamente a essas questões, é preciso refletir sobre a dupla abrangência dos Saberes Históricos como acesso ao que é mais distante em tempo e espaço (os diferentes passados, os diferentes povos) e à experiência mais próxima de Professores e Alunos (Presente e Passado nacionais recentes, relações sociais e culturais inconscientemente praticadas e que tais saberes ajudariam a melhor compreender)[\[iv\]](#).

Não é o caso de optar por um ou outro trajeto, ambos são necessários e legítimos. Por motivos práticos de tempo disponível para Pesquisa e Ensino, seleções ocorrem, desde que explicitem a incompletude do que se realiza e a incontornável continuidade do processo de aprender História por toda a vida. Quando começou a guerra entre Rússia e Ucrânia, a maior parte da população mundial descobriu que quase nada sabe sobre tais estados nacionais, quando muito conhece generalidades sobre a ex-URSS.

A formação acadêmica dos Profissionais de História, portanto, é uma face fundamental de seu desempenho e continua ao longo de seu trabalho. Certamente, os cursos universitários entre nós são diversificados qualitativamente por diferentes motivos – recursos disponíveis de instalações e equipamentos, formação de seu corpo docente, condições sociais do corpo

discente etc. Isso não pode servir como justificativa para a preservação de diferenças abusivas nem hierarquias entre cursos de formação profissional, inclusive na disputa por verbas.

Uma tarefa preferível dos cursos de graduação e pós-graduação em História mais consolidados é a solidariedade com os demais cursos, dificultada pelas regras de produtividade e concorrência do Capitalismo e que pode merecer especial zelo por parte de entidades associativas e órgãos governamentais. Congressos acadêmicos, convênios entre instituições e apoios financeiros, muito mais que competição entre participantes dessas relações, podem se constituir em importantes suportes para aquela universalização da excelência intelectual e profissional.

Quando a Lei 10539 (conteúdos africanos no Ensino) surgiu, poucas graduações em História no Brasil ofereciam disciplinas na área; junto com a euforia dos movimentos sociais de afrodescendentes, falava-se com desânimo sobre a inexistência ou escassez de especialistas para ministrarem disciplinas naquele campo. Quase duas décadas depois, houve um crescimento apreciável de pesquisas acadêmicas sobre tal universo, com especialistas atuando em diferentes estados da federação e a cobrança pelos referidos movimentos sociais de uma ampliação desse espaço de estudos.

No caso da Lei 11645 (conteúdos ameríndios no Ensino), universo que antes parecia confinado aos estudos antropológicos, algo similar ocorreu, com o apoio dos movimentos pelos direitos indígenas e a expansão de pesquisas sobre essas historicidades específicas.

A crescente presença de imigrantes latino-americanos e asiáticos, além de africanos, no Brasil contribuiu para alguma atenção diante das Histórias de seus universos de procedência, ainda limitada. Esses setores sociais sofreram graves violências (escravização, dificuldades de acesso a escolas etc.), mas eles ainda pouco se expressaram publicamente a respeito, reivindicando uma atenção de Historiadores e Professores de História brasileiros por suas Histórias. O atendimento àquelas demandas potenciais da sociedade é uma tarefa de pesquisa e ensino em História[[v](#)] mas os profissionais da área também formulam suas problemáticas de conhecimento a partir do debate acadêmico e escolar, podem contemplar as virtuais necessidades de saber daqueles setores da população e de seus contemporâneos de outras etnias e nacionalidades. O atendimento a demandas de saber formuladas por movimentos sociais (afrodescendentes, indígenas, mulheres, imigrantes, LGBTQIA+, faixas de idade etc.) contribui largamente para a formação intelectual e política de toda a população, não apenas de cada um daqueles setores específicos

Assim como tudo é História, tudo é material didático para a História: livros designados como eruditos, filmes, quadrinhos, canções, estatísticas, edificações, conversas, até livros ditos didáticos são instrumentais dessa natureza, com a condição de não tentarem monopolizar essa identidade. Junto com o referido combate, é preciso entender que materiais didáticos existem dentro de um projeto de curso, intermediados pelos Professores, gerando outros materiais e utilizados criticamente. Eles são pontos de partida e não marcos de chegada, quer para os Docentes, quer para seus Discentes. E dialogam com problemas de conhecimento, não se constituem em respostas finais. Pretender que livros didáticos supram a formação acadêmica dos Docentes é malbaratar essa formação e reduzir os Docentes a repetidores de sínteses de sínteses.

A História, portanto, é campo de indagações e busca de respostas, sempre provisórias e insuficientes, que podem ser ampliadas com novas indagações. O sujeito que pergunta se sabe também objeto de suas buscas, situação desconfortável que tem por compensação entendimentos parciais e remetem para outras conexões explicativas.

A legitimidade de materiais didáticos, com a existência de diferentes níveis qualitativos desses produtos, não pode significar seu monopólio como referência para Professores e Alunos. Uma boa e contínua formação acadêmica garante uma relação de crítica e independência dos Docentes diante daqueles materiais, bem como uma melhor formação para seus Alunos.

Também Professores e Discentes podem produzir materiais didáticos próprios, que expressam aquela crítica e independência, como se observa, dentre outros suportes, na geração de vídeos em grupo[[vi](#)], resultante da ousadia docente e das condições de funcionamento das escolas – outros suportes de palavra, imagem e som podem igualmente ser produzidos, claro! São atividades difíceis e estafantes, com grandes possibilidades afirmativas para uma formação ampliada dos jovens discentes e que os recursos de informática tornaram crescentemente possíveis, consolidando a compreensão de que Conhecimento Histórico é encontro entre diferentes modalidades de esforço humano, muito mais que mecânico elenco de acontecimentos, datas e personagens. Além disso, outros materiais podem ser didáticos a partir do debate professoral e do esforço interpretativo dos alunos – livros ditos “eruditos”, filmes, canções etc.

As Histórias mais habitualmente ensinadas e aprendidas nos espaços escolares, além dos recortes antes indicados (nacional/universal, silêncios excludentes etc.), costuma se concentrar mais no critério político institucional, desde as periodizações até aos assinalados acontecimentos e personagens. Mesmo no campo da vida privada, aparentemente voltado para o cotidiano social de sobrevivência e reprodução (nascer, morrer, vestir-se, alimentar-se, morar etc.), isso se observa, como pode ser visto na “História da vida privada no Brasil”, cujos títulos remetem à Política institucional[vii]. A importância do Estado (poder armado legal, controle sobre finanças públicas etc.) não pode atropelar outras experiências sociais e o preço desse abusivo predomínio é uma interpretação ideológica das Histórias, que descarta grande número de outras experiências sociais[viii].

Esse atropelo remete a gêneros da escrita histórica (Vida privada, Economia, Sociedade, Artes e outros), cuja importância cresce quando são articulados entre si, ao invés de se voltarem uns contra os outros – a metáfora de Veyne sobre História como fios e tramas ajuda a superar essas tolas disputas, integrantes das mencionadas busca de controle sobre recursos de financiamento. Muitas atividades de Pesquisa e Ensino em História, como idas a Museus e Bibliotecas, além de excursões a lugares designados como “históricos” (todo lugar é histórico!), podem remeter involuntariamente àquelas segmentações, que o Historiador e o Professor de História mais cuidadosos sabem contornar eficazmente. Se não houver uma voz crítica naquelas atividades, elas se reduzirão a práticas de turismo descompromissado e consumismo, com poucos resultados de conhecimento.

Algo semelhante pode ser dito em relação a critérios de escolha de problemas, temas e personagens de estudo: atender a demandas de diferentes setores sociais ou apenas combater academicamente exclusões habituais em programas de pesquisa e ensino? O melhor é estar atento a ambas as possibilidades.

As periodizações, habitualmente, derivam de critérios europeus – Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea... Certamente, os conteúdos abarcados por essas categorias são muito importantes e devem ser tratados com cuidado. Dois problemas, todavia, ali se manifestam: o que acontecia no resto do mundo enquanto aquilo se passava e como evitar que aquilo se transmute em “mito das origens”, apesar das clássicas advertências críticas de Marc Bloch desde os anos '40 do século XX[ix].

Aprendemos com Marc Bloch que esse mito esvazia as experiências históricas, reduzindo-as a desdobramentos do pretérito, sufocando fazeres imprevisíveis da História, uniformizando diferenças em nome do que é designado como “clássico” para tudo. Isso conduz à perda da infinita pluralidade de periodizações, junto com a redução de experiências específicas a generalidades. Aos silenciamentos, acrescentam-se perdas de fazeres e um Presentismo retrospectivo – preserva-se o que remete àquelas supostas “origens” e suas materializações contemporâneas.

Frequentemente, isso significa também a redução da História à explicação apenas cronológica, onde o que vem antes justifica o que vem depois como mero desdobramento. Daí a conclusão de que o anterior é ensinado antes do depois, como se a História, na condição de Conhecimento, fosse a voz da História, como experiência, sem diálogos entre os sempre necessários documentos de época e as sempre necessárias vozes indagadoras dos intérpretes. É uma História esvaziada de Historiadores, uma História como passado que se revela, magicamente, por si mesma.

A História só se revela provisoriamente quando indagada a partir de critérios metodológicos bem estabelecidos. Essa é a História ensinada e aprendida, preservada e modificada. Cada período é também ensinado e aprendido noutros períodos: existem Antiguidades clássicas que são objetos de reflexões renascentistas e nazifascistas, por exemplo, e os profissionais de História não se limitam a reproduzi-las, antes as traduzem reflexivamente, a partir de seus saberes.

Ensinar e aprender História, portanto, é uma incessante atividade de pensamento crítico. Contra os catálogos de acontecimentos, personagens e datas em abstrato, o Conhecimento Histórico procura entender e explicar experiências de homens e mulheres construtoras do tempo, procura e procura para continuar a procurar. As conclusões são provisórias não apenas devido à falibilidade humana, mas, principalmente, porque atendem a indagações específicas e mais indagações e problemáticas de Conhecimento surgem e surgirão.

É a partir de questões como essas, frutos também de minha formação contínua e de minha prática profissional de Historiador e Professor de História, que eu me coloco diante da Base Nacional Comum Curricular /História, convidando todos a percorrerem trajetória paralela[x].

Não encaro aquele documento como regra a ser obedecida. Ele oferece propostas gerais, além de indicações mais

pormenorizadas de conteúdos, habilidades e atividades, o Historiador e o Professor de História dialogam ativamente com isso e formulam seus projetos de cursos e pesquisas. A BNCC/H é uma compreensão da História, dentre tantas outras, e o profissional de História a debate, em meu entendimento, para pensar sobre suas respostas na formação dos Discentes, não para a reproduzir.

A Base Nacional Comum Curricular /História caracteriza o Conhecimento Histórico como fruto de relações entre Passado e Presente, através da fala do Profissional da área. O documento enfatiza as narrações da História a partir de registros feitos por indivíduos, sem maior ênfase no teor social desse processo – são indivíduos em relações de classe, gênero, faixa de idade etc., relações que surgem na BNCC/H apenas como reinterpretações daqueles registros.

Ela destaca a importância de considerar as múltiplas fontes e registros para o acesso ao Conhecimento Histórico. Fala ainda no incentivo a uma “*atitude historiadora*” dos Discentes. E em comparações entre práticas de uma época e outra, realçando preliminarmente a diferença técnica e utilitária.

São questões importantes, a serem avaliadas por todos os Profissionais de História.

A noção de indivíduo é mais apropriada para o mundo moderno e contemporâneo de Europa e suas áreas de influência, em franca expansão durante esses períodos. O teatro elizabetano (inglês) e do Siglo de Oro (espanhol) oferece belos exemplos desse fazer-se indivíduo, como se observa, dentre outros textos, em *Romeu e Julieta* e *Fuenteovejuna*^[xi]. Noutras sociedades e noutros períodos, o indivíduo costuma ser referência do Profissional de História, não de seu objeto...

Comparações, por seu turno, apenas “demonstram”, tautologicamente, que o diferente é diferente! Não cabe proibi-las, mas também não atingem um patamar explicativo apenas por aquela óbvia “conclusão”.

O incentivo à pluralidade documental no acesso à História é estimulante e coerente com a Historiografia produzida no século XX (desde o século XIX, Michelet, Marx e Engels ensinavam que todos os vestígios de fazer humano e seus múltiplos contextos são documentos históricos)^[xii] mas isso não pode diminuir a importância do papel interpretativo de Profissionais de História e Discentes, que engloba teorias e experiências humanas – reflexões filosóficas, políticas e de movimentos sociais (de mulheres, por exemplo), dentre outras. O incentivo da Base Nacional Comum Curricular /História à contextualização e à interpretação pelo docente diminui o peso daquele risco.

Também merece destaque, no documento, o convite a debater generalidades habituais de Imprensa periódica e senso comum, como “Ocidente” e “Oriente”, fazendo falta uma análise mais acurada de relações de poder naqueles critérios, principalmente na modernidade europeia e na contemporaneidade europeia e estadunidense.

É igualmente elogiável o incentivo à formação dos Discentes no campo da autonomia do pensamento, embora a questão seja remetida por aquele documento mais à esfera individual, deixando de explorar relações de poder que costumam limitar gravemente aquela meta.

A compreensão do social como experiência coletiva, marcada por tensões e contradições, é frequentemente diminuída naquele documento pela ênfase em eventos e acontecimentos, embora sejam registrados “processos de manutenção e transformação das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais”.

O documento propõe para as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental a consolidação de noções de Eu, Outro, Nós e Lugares. Essa sugestão é um convite a pensar sobre a Historicidade do tempo e do espaço em que se dão o Ensino e a Aprendizagem da História. Levando em conta o acesso a recursos de Internet, socialmente diferenciado, por exemplo, junto com a experiência dos Discentes na estrutura de classes (informação e outros tópicos de consumo), é preciso pensar sobre aquelas noções básicas como formação que é também social e política, englobando a consciência de relações de poder e desigualdade, sem perda de desejáveis horizontes de igualdade, defendidos por setores da população. Tal universo conceitual pode ser ainda inacessível a crianças, mas seus efeitos, como preconceito e marginalização, já se fazem palpáveis para elas e merecem considerações nesse aprendizado entre as referências dos profissionais de História para planejamento e execução de suas práticas.

O detalhamento de atividades na Base Nacional Comum Curricular /História, a cada série do Ensino Fundamental, transforma o documento em Planejamento antecipado do componente curricular, tende a substituir o Docente nessa central dimensão educacional e metamorfoseia o Discente num estereótipo psicológico. A autonomia intelectual e política do Professor significa reassumir sua dignidade profissional e seu poder na Cultura Escolar. O oponente do Professor de

Ensino Básico, Fundamental e de Nível Médio não é a erudição acadêmica e sim aquela onipresença da Base Nacional Comum Curricular em suas atividades.

A Base Nacional Comum Curricular /História apresenta interpretações que não podem desobrigar o Docente de refletir sobre suas escolhas e as defender. Nas relações entre o Eu e o Outro, por exemplo, há mais que diversidade, existem lutas, cooperações, opressões, mudanças consensuais, persistências impostas etc. Embora esses conceitos e suas práticas demandem uma introdução cautelosa e bem dosada, eles merecem a consideração do Docente em seu planejamento de atividades, visando à formação de seu público para o pensamento crítico.

O documento alcança resultados apreciáveis ao definir objetivos gerais, equivocando-se, pelo excesso, na definição de conteúdos e atividades. A partir da 6ª série, há um encaminhamento cronológico geral da História, que privilegia o universo europeu, embora introduza elementos de experiências ameríndias e africanas dentro daquela lógica, a partir das Grandes Navegações e da Colonização Moderna.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular /História preserva uma visão eurocêntrica da História e de maior ênfase a critérios de periodização apoiados na Política institucional, como se observa no realce em 1º e 2º Reinados na História do Brasil, 8ª série, e na política republicana, na série seguinte.

As presentes observações ajudam a entender que a BNCC/H, na parte dedicada à História, é fruto do trabalho de profissionais da área, que fizeram suas legítimas escolhas interpretativas. É igualmente legítimo que nós outros, também profissionais de História, possamos garantir nossas escolhas, metodologicamente justificadas, e exercer nossa tarefa educacional visando à formação para a autonomia de pensamento de todos, praticando-a.

Não se trata, portanto, de desejar uma Base Nacional Comum Curricular /História de acordo com as opções metodológicas de cada um de nós e sim de garantir que cada um de nós exerça seu papel de pensador crítico e formador de pensadores críticos.

Marcos Silva é professor do Departamento de História da USP.

Notas

[i] VEYNE, Paul. Como se escreve a História. Tradução de Antonio José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1983.

[ii] FERRO, Marc. A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

[iii] L10639 - Planalto

<http://www.planalto.gov.br › leis › l10.639.htm>

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro ...

<https://www.scielo.br/rbedu>

Consultadas no dia 05 de maio de 2022.

[iv] SILVA, Marcos. “Entre o espelho e a janela – Ensino fundamental e Direito à História”. Projeto História. São Paulo: PUC/SP, 54: 139/161, set/dez 2015.

IDEM. História – O Prazer em Ensino e Pesquisa. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2003.

[v] CHESNEAUX, Jean – Devemos Fazer *Tabula-Rasa* do Passado? Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

[vi] FARIA E SILVA, Thiago de. Escola, História e claquete – A produção audiovisual escolar e o Ensino de História. Curitiba: Appris, 2022.

[vii] SOUZA, Laura de Mello e, Org. Cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de, Org. Império: a Corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

SEVCENKO, Nicolau, Org. República: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

SCHWARCZ, Lilia, Org. Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

Essa divisão periodizante, apesar de uma terminologia diferenciada, repete os tradicionais Colônia, Império e República, clássicas referências da Política institucional.

[viii] CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o estado. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

[ix] BLOCH, Marc. Introdução à História (*Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*). Edição revista, aumentada e criticada por Etienne Bloch. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romaneiro. Mira Sintra: Publicações Europa-América, 1997.

[x] BNCC_EI_EF_110518_versaofin... - Base Nacional Comum ...

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> > imagens > B... PDF

[xi] SHAKESPEARE, William. Romeu e Julieta. Tradução de José Francisco Botelho. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

LOPE DE VEGA, Félix. Fuenteovejuna. México DF: Editorial Bruño, 1991.

[xii] MICHELET, Jules. O povo. Tradução de G. C. C. Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MARX, Karl. "O dezoito brumário", in: O dezoito brumário e Cartas a Kugelman. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, pp 9/159

ENGELS, Friedrich. Situação da classe trabalhadora em Inglaterra. Tradução de Anália Torres. Porto: Afrontamento, 1975.