

O ESTADO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL: O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

*Vitória de Souza Fagundes**

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar de forma crítica o papel do Estado na formação da identidade nacional brasileira, focando na instrumentalização da educação e do ensino de História nas escolas, a partir de uma revisão bibliográfica que discute a historiografia tradicional. A análise contextualiza como, desde o período colonial e as Reformas Pombalinas, até o século XX, abrangendo a República Velha, a Era Vargas e a Ditadura Militar, o ensino de História foi estrategicamente moldado para consolidar uma identidade homogênea e eurocentrada, silenciando vozes populares e experiências de resistência. A análise se estende ao Novo Ensino Médio, identificando retrocessos que ecoam estratégias autoritárias e comprometem a formação cidadã crítica. Conclui-se pela urgência de reformular as práticas educacionais, valorizando a pluralidade de sujeitos históricos que, na cotidianidade, constroem a nação brasileira.

Palavras-chave: Identidade nacional; Educação brasileira; Historiografia; Papel do Estado; Colonialismo e educação.

THE STATE AND THE CONSTRUCTION OF NATIONAL IDENTITY: TEACHING HISTORY IN BRAZILIAN SCHOOLS

Abstract: This article aims to critically analyze the role of the State in the formation of Brazilian national identity, focusing on the instrumentalization of education and the teaching of History in schools, based on a bibliographical review that discusses traditional historiography. The analysis contextualizes how, from the colonial period and the Pombaline Reforms to the 20th century, covering the Old Republic, the Vargas Era, and the Military Dictatorship, the teaching of History was strategically shaped to consolidate a homogeneous and Eurocentric identity, silencing popular voices and experiences of resistance. The analysis extends to the Novo Ensino Médio (New High School Curriculum), identifying setbacks that echo authoritarian strategies and compromise critical civic education. It is concluded that reformulating educational practices is an urgent necessity, valuing the plurality of historical subjects who, in their daily lives, build the Brazilian nation.

Keywords: National identity; Brazilian education; Historiography; Role of the State; Colonialism and education.

EL ESTADO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS

* Graduanda em Ciências do Estado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Atua em pesquisa com ênfase em Teoria Social, Constitucionalismo e Filosofia Política, com foco na interseccionalidade entre gênero, raça e Estado. Sob a orientação do Prof. Dr. David F. L. Gomes, desenvolve o projeto de Iniciação Científica "Constitucionalismo, Estado e Raça no Brasil". Possui formação acadêmica interdisciplinar, com fluência em inglês e espanhol e participação em cursos complementares nas áreas das ciências humanas e jurídicas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9810-9693>. Contato: mordosonhador@gmail.com.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar de manera crítica el papel del Estado en la formación de la identidad nacional brasileña, centrándose en la instrumentalización de la educación y la enseñanza de la Historia en las escuelas, a partir de una revisión bibliográfica que discute la historiografía tradicional. El análisis contextualiza cómo, desde el período colonial y las Reformas Pombalinas hasta el siglo XX, abarcando la República Vieja, la Era Vargas y la Dictadura Militar, la enseñanza de la Historia fue estratégicamente moldeada para consolidar una identidad homogénea y eurocéntrica, silenciando voces populares y experiencias de resistencia. El análisis se extiende al Novo Ensino Médio (Nuevo Bachillerato), identificando retrocesos que evocan estrategias autoritarias y comprometen la formación ciudadana crítica. Se concluye con la urgencia de reformular las prácticas educativas, valorando la pluralidad de sujetos históricos que, en la cotidianidad, construyen la nación brasileña.

Palabras clave: Identidad nacional; Educación brasileña; Historiografía; Papel del Estado; Colonialismo y educación.

1 Introdução

A construção de uma identidade nacional única em um território tão vasto e diverso como o Brasil nunca foi uma tarefa fácil, especialmente tratando-se de uma ex-colônia. Diante dessa tarefa, a solução encontrada pelo Estado brasileiro foi a criação de mitos fundadores e heróis nacionais, que passaram a personificar a nação e simbolizar sua unidade. Tal narrativa, alicerçada em uma historiografia tradicional de matriz positivista, não se configurou como um processo neutro; ao contrário, operou na exaltação de figuras que serviam aos interesses da elite dominante, perpetuando uma visão de mundo excludente e centralizadora. Conforme destaca Circe Fernandes, essa organização do ensino de História já no século XIX refletia os projetos das elites na constituição do Estado nacional.

O ensino de História, nas primeiras décadas do século XIX, foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência [...]¹.

Dessa forma, pode-se inferir que a identidade nacional foi uma construção política e cultural conduzida pelo Estado, com o objetivo de consolidar a hegemonia das elites, exaltando determinados personagens e momentos históricos enquanto silenciava as narrativas de grupos marginalizados.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente o papel do Estado na construção da identidade nacional brasileira por meio da educação e do ensino de História nas escolas. Busca-se discutir como a institucionalização desse ensino, a partir do século XIX

¹ FERNANDES, Circe Maria. *Reflexões sobre o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 45.

e ao longo do século XX, privilegiou os vencedores da história e invisibilizou as lutas e as contribuições de minorias e grupos oprimidos.

Para tanto, o estudo emprega uma abordagem histórico-bibliográfica, percorrendo a trajetória da instrumentalização da educação desde o período colonial e as Reformas Pombalinas, passando pela República Velha, Era Vargas e Ditadura Militar, até as recentes discussões sobre o Novo Ensino Médio.

Espera-se que esta análise evidencie a urgência de uma reformulação profunda das práticas educacionais e do ensino de História, promovendo o reconhecimento e a valorização da pluralidade de sujeitos históricos que, cotidianamente, contribuem para a construção da nação brasileira.

1.1 Educação, história e identidade nacional

A identidade não é algo natural; pelo contrário, precisa ser construída e constantemente alimentada. Bauman², em seus escritos sobre o tema, afirma que a identidade é fruto de uma crise de pertencimento, ou seja, sempre tivemos a necessidade de nos sentir parte de um grupo e nos relacionar com outras pessoas que compartilham dos mesmos valores e tradições. A educação, por meio da escola e do ensino da história, foi um dos principais instrumentos responsáveis por criar, no imaginário coletivo, personagens e figuras que narram o passado do país, transmitem valores e aprendizados e, conseqüentemente, fortalecem a identidade nacional. O ponto central dessa questão, no entanto, é que o Estado, controlado pela elite dominante, composta por grupos políticos e econômicos com projetos de nação específicos, apropriou-se dessa instituição para contar sua própria versão da história, de forma homogênea e excludente. Como apontam Luis Fernando Cerri, Flávia Eloísa Caimi e Letícia Mistura:

A cultura histórica está apoiada na longa presença de um sentido moralista na história do ensino de história nacional, que operou com recortes, seleções e veiculações de fenômenos e personagens históricos emblemáticos, de acordo com interesses conjunturais, especialmente na esfera do poder político³.

2 A construção histórica da identidade nacional

2.1 Colônia de exploração: a educação como ferramenta de domínio

Ao contrário dos Estados Unidos, o Brasil foi colonizado sob um modelo de exploração. Os colonizadores portugueses, desde o início, não tinham como objetivo a construção de uma nova sociedade ou o desenvolvimento de um povo no território colonizado.

² BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

³ CERRI, Luis Fernando; CAIMI, Flávia Eloísa; MISTURA, Letícia. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 28, n. 51, 2012, p. 20.

Pelo contrário, suas intenções eram claras: extrair os recursos naturais da terra, vendê-los para os mercados europeus e manter seu estilo de vida alinhado aos padrões dos países centrais, sustentando, assim, a lógica mercantilista.

Essa lógica de exploração se refletia em uma relação de desprezo com o território e com os povos originários que aqui viviam. Os portugueses não queriam trabalhar diretamente na terra; por isso, recorreram à escravização de indígenas e, posteriormente, de africanos. Os recursos obtidos não eram investidos na colônia, mas utilizados para o consumo de bens europeus, como roupas, acessórios e objetos de luxo.

A partir desse modelo, estruturou-se uma economia baseada na concentração de terras (latifúndio), na monocultura de exportação e no trabalho escravo. Nesse cenário, a educação ocupava um papel secundário e limitado, refletindo o próprio projeto colonial.

No período colonial, o ensino ficou restrito aos jesuítas, que priorizavam a catequese e a moral cristã. Esse modelo de ensino tinha como principal objetivo justificar as atrocidades cometidas contra os povos indígenas e os africanos escravizados. Como ressalta Circe Bittencourt, que “as práticas escolares tinham como objetivo formar oradores para pregarem sermões para 'colonos iletrados' e os excertos dos autores antigos eram cuidadosamente selecionados para atender a essa finalidade”⁴.

Desde o início, portanto, é possível perceber que os colonizadores portugueses não tinham interesse em promover um ensino crítico e emancipador, mas sim uma educação doutrinadora, que servisse aos seus interesses políticos e à expansão da fé católica, formando cidadãos obedientes à Coroa e aos preceitos cristãos.

2.2 As reformas pombalinas: iluminismo e controle estatal do ensino

Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro no século XVIII, ocorreu uma reformulação no sistema educacional, coordenada pelo Marquês de Pombal. Seu objetivo era implementar um ensino alinhado aos ideais iluministas, movimento que ficou conhecido como Reforma Pombalina. Dentro das Reformas Pombalinas, o ensino, antes centrado exclusivamente nos ensinamentos religiosos, passou a incorporar considerações de ordem prática, ainda que mantendo o caráter disciplinador e excludente.

Como aponta a autora Sônia Fonseca:

Aos meninos se ensinaria a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas, em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e

⁴ BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino da História. *Revista Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018, p. 129.

executar outras tarefas. Os diretores, diferentemente dos missionários, deveriam impor às crianças indígenas o uso do português e proibir o uso da própria língua⁵.

A educação, antes controlada exclusivamente pela Igreja, passava agora a ser uma responsabilidade do Estado em formação que logo utilizará esse novo controle como ferramenta para a construção de um projeto de identidade nacional, já no século XVIII.

2.3 Século XIX: a formação do Estado-nação e a história oficial

O Brasil independente do século XIX enfrentaria um de seus maiores desafios: como formar uma identidade brasileira? Em um território vasto, diverso e profundamente fragmentado, era preciso criar um sentimento de pertencimento nacional. Era necessário buscar algo que pudesse ser “um vivo testemunho de um passado prestigioso e a representação eminente da coesão nacional”⁶. É nesse contexto que o ensino de História passa a ter um papel fundamental na formação do cidadão brasileiro. No entanto, esse projeto educacional não visava a formação de todos os indivíduos nascidos no país, mas sim a preparação dos futuros integrantes das elites dirigentes.

Diante desse cenário, o Estado surge como o agente principal desse processo de construção nacional. Em sua busca pela coesão social, ele solidifica uma identidade coletiva que serve de base à sua própria legitimação e ao projeto político das elites dirigentes do Império, em sua maioria, aristocratas rurais e intelectuais ligados ao projeto monárquico. Através das instituições, como o sistema educacional, o Estado transmite os valores e saberes considerados legítimos, moldando os sujeitos segundo a ordem estabelecida. Assim, os interesses das classes dominantes são transformados em interesses aparentemente universais, gerando um sentimento de pertencimento e ordem que, paradoxalmente, se estabelece por meio da dominação simbólica. Este conceito, refere-se à capacidade de um grupo de fazer com que sua visão de mundo seja aceita como a única ou a mais legítima, sem a necessidade de recorrer à força física. No contexto específico do Estado e da educação, a escola se configura como um espaço privilegiado para a imposição da 'cultura legítima'.

Nesse século, sob influência do pensamento iluminista, começa a surgir um interesse maior pela sistematização do ensino da História, e a educação passa a ser vista como um instrumento de aprimoramento social e racional. Seguindo o movimento de secularização do ensino, o Estado assume de forma mais direta o papel de provedor da instrução pública e

⁵ FONSECA, Sônia Maria. Reformas Pombalinas de Educação. *HistedBR*, Campinas, 2006.

⁶ THIESSE, Anne-Marie. *A criação das identidades nacionais: Europa, século XIX*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 13.

promove a laicização do espaço educacional. A estrutura criada no final do século anterior não foi rompida, pelo contrário, agora, com base no positivismo o ensino da história ficou cada vez mais factual e cronológico. O pensamento positivista tinha como base o estudo guiado por fontes oficiais, como documentos e registros feitos por instituições públicas, a objetividade e neutralidade na hora de repassar os fatos, além de valorizar grandes eventos e personagens.

Nesse contexto, o ensino da História passa a se organizar em torno de uma lógica cronológica e factual, priorizando a sucessão linear dos acontecimentos e a valorização da razão. Ainda que essa estrutura facilite a assimilação e a conexão entre os fatos, a narrativa cronológica apresenta limitações significativas: tende a privilegiar apenas os eventos considerados mais “marcantes” para uma determinada visão de mundo, reforçando, assim, uma perspectiva eurocêntrica. Além disso, ao reduzir a história a uma sequência linear de acontecimentos, essa abordagem ignora outras dimensões fundamentais, como as experiências sociais, econômicas e culturais.

Como consequência, essa estrutura narrativa contribuiu diretamente para a construção dos “heróis nacionais”, quase sempre representados como homens brancos, pertencentes às elites, dotados de virtudes morais e políticas idealizadas. Esses personagens foram elevados à condição de modelo a ser seguido pela população, tornando-se símbolos da identidade nacional em formação. Dessa forma, o controle sobre o que seria ensinado nas escolas ficava nas mãos das elites dirigentes do período imperial (clérigos, grandes proprietários rurais, oligarcas e altos funcionários do governo), que detinham o poder político e econômico. Essas elites, majoritariamente compostas pela aristocracia rural escravocrata, buscavam uma educação que solidificasse a ordem social vigente, mantendo a estrutura agrária e hierárquica. O projeto educacional brasileiro, portanto, já nascia marcado pela reprodução dos interesses das classes dominantes agrárias e políticas, beneficiárias do modelo socioeconômico então vigente. Não por acaso, o ensino de História passou a ser pautado por uma didática em sala de aula centrada em uma narrativa factual e cronológica, com destaque para personagens específicos, marcos simbólicos e mitos fundadores⁷.

Ainda na Assembleia Constituinte de 1823, foi apresentado um projeto de reformulação do ensino nas escolas pelo deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada. A proposta estava pautada nos ideais iluministas, especialmente nas concepções de Condorcet e Lepelletier. Entre as propostas defendidas, destacava-se a organização do ensino da História como uma disciplina própria, ainda que associada à Geografia, estruturada a partir da sucessão

⁷ BITTENCOURT, Reflexões sobre o ensino da História, *cit.*, p. 130.

de fatos históricos. O objetivo desse ensino seria justamente o de contribuir para a construção de uma identidade nacional coesa, alinhada ao projeto de formação de cidadãos brasileiros conscientes de seu passado e território. No entanto, o projeto acabou rejeitado pelos deputados, sob a justificativa de que sua implementação demandaria tempo e elevado investimento de recursos por parte do Estado.

Como destaca Vanderlei Amboni:

Os ideais de uma educação para todos tinham, portanto, o objetivo de produzir um pensamento hegemônico na sociedade, a fim de criar o espírito de nação. Não se pode falar em nação se os homens não comungarem e viverem os mesmos princípios de vida social. A proposta de uma educação nacional cumpria com este objetivo: forjar uma identidade nacional⁸.

Três anos mais tarde, outra proposta educacional foi apresentada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa. Dessa vez, a disciplina de História seria ensinada de forma cronológica e factual, pautada em princípios religiosos e eurocêntricos, dando extrema relevância a figuras históricas ligadas ao modelo civilizatório europeu. O ensino valorizava, portanto, indivíduos considerados exemplares dentro da lógica da “grande e superior” Europa, associada ao progresso, à modernidade e ao desenvolvimento, características típicas do pensamento positivista da época.

Como destaca os autores José Vitorino e Gisele Beloto:

[...] a disciplina escolar de História ensinava a evolução histórica da Europa Ocidental e as sequências de elementos que fizeram parte de sua ascensão como Estado-nação, como a verdadeira história das civilizações, a fim de cumprir a missão da ideologia do progresso⁹.

Por fim, essa proposta foi aceita. Estava formado, naquele momento, o que viria a ser a história oficial do Brasil: a história que deveria ser ensinada, a história legitimada e validada pelas elites dominantes. Esse modelo de ensino de História, consolidado no período imperial, se prolongaria também durante a República, mantendo o objetivo de concretizar a ideia de nação a partir de uma identidade homogênea, que excluía a diversidade étnico-racial e neutralizava os conflitos de raça e classe, ao mesmo tempo em que exaltava a proximidade com os valores e a cultura ocidental¹⁰.

⁸ AMBONI, Vanderlei. Estudos sobre a "Memória" que Martim Francisco apresentou à Constituinte de 1823 para a criação do sistema nacional de educação. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. *Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDBR*, v. 1, p. 1-25.

⁹ VITORINO, Arthur José; BELOTO, Gisele Maria. A gênese do ensino de história no Brasil: projeto para a construção da identidade nacional. *Revista História Hoje*, v. 10, n. 20, 2021, p. 100.

¹⁰ *Ibidem*, p. 88.

3 Educação, memória e poder no século XX

O século XX foi marcado por intensas transformações no Brasil: passamos por dois períodos ditatoriais, momentos de abertura política, reestruturações econômicas e mudanças culturais significativas. Embora o país tenha experimentado diversas formas de governo — da República Velha ao Estado Novo, da redemocratização ao regime militar e, por fim, à atual democracia (ainda que alvo de críticas) —, no campo do ensino de História os avanços foram mais lentos. Ao invés de romper com os paradigmas herdados do século XIX, sobretudo o modelo positivista e eurocêntrico, o ensino permaneceu ancorado em uma narrativa oficial, homogênea e excludente. A escola seguiu reforçando a ideia de uma história linear, heroica e centrada nos feitos das elites, silenciando figuras e movimentos que questionaram as estruturas de poder ou lutaram por justiça social. Ao longo desse século, o Estado se valeu da educação histórica como instrumento de controle simbólico, fortalecendo mitos fundadores e apagando conflitos, resistências e dissidências.

Diante disso, a atuação do Estado pode ser compreendida através do conceito foucaultiano de governamentalidade. A governamentalidade, por sua vez, constitui um conjunto de estratégias utilizadas para governar uma população, não por meio da força física direta, mas sim pela instrumentalização de normas, discursos, moral e, claro, da educação. Nesse contexto, a escola e o ensino de História configuram-se como mecanismos fundamentais dessa prática. Eles atuam ao ditar as normas de conduta, exaltar heróis nacionais e ocultar vozes subalternas, como as de indígenas, negros, mulheres, movimentos sociais e outros¹¹.

3.1 República velha: O positivismo e a identidade excludente

A República Velha iniciou-se sob um clima de euforia e esperança de transformação nacional. Esperava-se uma ruptura com a estrutura social excludente que havia marcado o Império. Contudo, o que se viu foi o fortalecimento das oligarquias regionais e a continuidade das desigualdades sociais profundas.

Nesse contexto, a educação passou a ser instrumentalizada para formar os futuros membros das elites dirigentes, cujos interesses se alinhavam à manutenção de um modelo de nação excludente e centralizador. O ensino era excludente, voltado aos interesses de uma minoria e utilizado como ferramenta de manipulação ideológica. A expectativa era de que, por

¹¹ FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 155.

meio da educação, se superassem os "atrasos" impostos pela monarquia e se alcançasse o tão desejado progresso.

Mais uma vez, o positivismo marcava presença no cotidiano escolar. O foco era construir no imaginário coletivo uma narrativa baseada em grandes personagens e momentos grandiosos, projetando uma identidade brasileira elitista, excludente e seletiva. Como aponta Rebeca Gontijo¹²:

À escola e ao professor eram atribuídos os papéis principais na árdua tarefa de formar a nacionalidade, num momento em que muitos negavam a existência da nação e do povo brasileiro. (...) “De modo distinto, a história deveria ser útil no sentido de formar tradições comuns, glorificando heróis e valorizando a consciência nacional. A tarefa específica do professor seria capacitar os alunos para ‘julgar’ os fatos e os personagens, identificar causas e efeitos e inculcar-lhes sentimentos de ‘admiração, entusiasmo... ou compaixão, repulsa, reprovação”.

Como discorre a autora, o ensino de História era fortemente orientado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que, desde o século XIX, consolidava uma visão histórica excludente, patriarcal e recortada para exaltar uma classe dominante e marginalizar outras vozes.

Além disso, outra figura central também influenciava o que deveria ou não ser repassado: Capistrano de Abreu. O historiador organizava a história do Brasil em três grandes momentos: o “descobrimento do Brasil” (considerando as pretensões francesa, espanhola e portuguesa); a “formação do organismo brasileiro” (exploração e ocupação do litoral e do sertão, iniciados nos séculos XVI e XVII); e a “evolução” (transformações ocorridas entre os séculos XVII e XIX)¹³.

Dessa forma, apesar do discurso de renovação promovido pelo novo regime, a prática revelou a permanência e até o aprofundamento de padrões excludentes. Os vencidos seguiram silenciados e relegados ao segundo plano, como se não tivessem qualquer relevância na construção da história nacional.

3.2 Era Vargas: nacionalismo e a formação da alma brasileira

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e a promulgação da Constituição de 1934, observamos uma reconfiguração do acesso ao ensino e dos direitos de cidadania no país. O sentimento nacionalista crescia intensamente, e com ele emergia a necessidade de reafirmar uma identidade nacional unificada. Nesse contexto, a educação foi instrumentalizada como

¹² GONTIJO, Rebeca. *Educação e identidade nacional na Primeira República*. Brasília: MEC/Inep, 1999, p. 2.

¹³ *Ibidem*, p. 5.

ferramenta ideológica, e o ensino de História assumiu papel central na difusão de símbolos patrióticos, mitos fundadores e heróis nacionais cuidadosamente selecionados para servir ao projeto de unificação cultural conduzido pelo Estado.

O Ministério da Educação era presidido por Francisco Campos, que defendia um Estado forte, centralizador e formador da nação. Para ele, a identidade nacional deveria ser homogênea, moldada a partir dos valores e da cultura da elite branca. Os programas e métodos de ensino eram decididos por esse mesmo órgão, com o objetivo de instituir um ensino secundário unificado e um currículo padronizado em todo o território nacional, a fim de reafirmar o “espírito nacional”.

De acordo com Kátia Maria:

Considerando a História como a genealogia da nação, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos, que incluíam o Brasil no processo civilizatório. Nas Instruções Metodológicas, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica bastante evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro¹⁴.

Foi durante esse período que figuras como Tiradentes e Dom Pedro I ganharam ainda mais força simbólica, tornando-se representações idealizadas do “povo brasileiro”. Tiradentes, por exemplo, foi ressignificado: passou de um homem rico e bem-posicionado na sociedade a mártir da pátria, sendo representado em pinturas com feições semelhantes às de Jesus Cristo — cabelos longos, barba e expressão serena. Sua imagem foi oficializada com a criação de um feriado nacional, que o consagrava como símbolo de resistência à tirania.

Dom Pedro I, embora monarca e herdeiro da elite portuguesa, também foi apropriado como símbolo nacional e eternizado nos livros didáticos e nas aulas de História. Na narrativa oficial, era o “responsável por romper com Portugal e dar origem à nação brasileira”, ocultando os interesses políticos envolvidos e os conflitos da época. Essa exaltação de personagens individuais deixava de lado as resistências populares, os conflitos sociais e o papel das camadas subalternas na construção da história.

Outro ponto relevante foi a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas. Seu objetivo era claro: consolidar o regime e promover a unificação cultural por meio da educação, do uso obrigatório de símbolos nacionais e da imposição de uma narrativa

¹⁴ ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998, p. 15.

histórica linear e homogênea. Não havia espaço nem interesse em dar voz aos dissidentes ou incluir outras versões da história nacional.

3.3 Quarta república e ditadura de 1964: educação como campo de disputa

Com o fim do Estado Novo e a deposição de Getúlio Vargas em 1945, o Brasil entrou em um novo período político conhecido como Quarta República, ou período da redemocratização, caracterizado pelo retorno à democracia formal, com eleições regulares e pluralidade partidária.

Apesar da manutenção de estruturas tradicionais e excludentes no sistema educacional, é nesse período, especialmente a partir da década de 1950, e com mais força nos anos 1960, que começam a emergir os primeiros movimentos mais estruturados de crítica à história oficial, marcando o início de uma disputa em torno das narrativas sobre o passado nacional.

Ainda que assegurasse formalmente o ensino religioso nas escolas (artigo 168, parágrafo V), a Constituição de 1946¹⁵ foi importante por apresentar uma nova perspectiva para a educação brasileira. Ao estabelecer que a educação era um direito de todos e que cabia ao Estado organizar e manter os sistemas educativos, ampliaram-se os horizontes sobre quem poderia estudar e acessar melhores condições de vida.

Durante esse período, pensadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Paulo Freire começaram a difundir, no meio acadêmico e político, uma historiografia crítica, questionando os moldes de ensino até então utilizados. Entretanto, os anos entre 1950 e 1961 foram marcados por intensas disputas em torno da educação. De um lado, estavam os católicos, conservadores e empresários; do outro, estudiosos progressistas e defensores do ensino público e democrático.

Foi nesse contexto que surgiu o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, que se posicionava de forma clara sobre o financiamento da educação: “[O manifesto] foi favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial”¹⁶.

¹⁵ BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 18 de setembro de 1946). A Mesa da Assembléia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contém. Brasília, DF: Presidência da República, 1946.

¹⁶ PASINATO, Wiliam. Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados: uma análise política e educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 8, 2008.

A educação, mais uma vez, foi relegada a segundo plano em meio a disputas ideológicas. No fim, quem sofria era o povo — o mesmo povo historicamente silenciado e esquecido pelas elites que, naquele momento, detinham o poder e influenciavam as políticas educacionais para seus próprios fins.

Um dos principais argumentos em defesa da escola pública ressaltava que ela era a única compatível com o espírito democrático. Como aponta William Pasinato¹⁷:

A educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete. (...) A escola pública, cujas portas, por ser gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é por definição contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.

O autor William Pasinato ainda concluiu que:

Desde a queda do Estado Novo (1945) até 1964, o país viveu um clima de ‘abertura democrática’. Contudo, era uma experiência democrática da qual estavam ainda distantes as massas populares. (...) O liberalismo se revelava uma estratégia ambígua, uma vez que seu ideário acena para uma democracia plena. Esta, no entanto, tende a ser vista pelas elites como uma ameaça¹⁸.

O que se seguiu ao período populista foi o mais tenebroso e perverso capítulo da história da educação brasileira: a ditadura militar de 1964, marcada pela censura, repressão e pela reconfiguração autoritária dos sistemas de ensino. A criação dos atos institucionais evidencia as tentativas do regime de controlar e silenciar toda forma de crítica. A censura imposta pelo regime militar não se restringiu ao campo cultural como a música, o cinema e as artes visuais, mas estendeu-se também à educação. Durante esse período, livros didáticos foram reformulados para se alinharem aos objetivos políticos e ideológicos do golpe. Pessoas com pensamento crítico mais aguçado e com desejo de conhecer e ensinar a verdadeira história eram perseguidas, silenciadas e, muitas vezes, submetidas à tortura ou ao exílio.

Sobre esse contexto, o autor Jefferson Pereira destaca:

O Estado usou as instituições educacionais para manter o controle da sociedade. Foi durante esse momento histórico que foi introduzido nas escolas brasileiras o uniforme, as cadeiras em fileiras, o tablado que deixava o professor em um nível elevado dos alunos, capas de cadernos do Brasil, hino nacional no verso dos cadernos. Enfim, com a ditadura surge uma série de elementos que visavam impor o patriotismo nos estudantes¹⁹.

Dentre as diversas medidas criadas para censurar e controlar a população, uma das mais drásticas foi a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, que alterou profundamente a estrutura

¹⁷ *Ibidem*, p. 10.

¹⁸ *Ibidem*, p. 11.

¹⁹ PEREIRA, Jefferson da Silva. *O Ensino de História durante a Ditadura Militar (1964–1985)*. São Paulo: Expressão Popular, 2019, p. 20.

curricular da educação básica. Essa legislação substituiu as disciplinas de História e Geografia por “Estudos Sociais” no primeiro grau (equivalente ao atual ensino fundamental). A mudança visava reorientar o conteúdo histórico a partir de uma ótica alinhada ao regime, apagando conflitos e promovendo uma imagem pacífica do passado nacional.

Em entrevista à Agência Brasil, o professor João Vitor Oliveira comenta:

O currículo de história nessas disciplinas... apresentava o protagonismo dos portugueses, o processo colonial como um projeto de sucesso, e a escravidão sob a ótica econômica — e não sob a ótica da desumanização de determinados grupos sociais que foram compulsoriamente escravizados²⁰.

A pluralidade de sujeitos históricos foi apagada, e a memória coletiva passou a ser formatada segundo os interesses do regime autoritário, silenciando resistências e promovendo uma visão homogênea e nacionalista da trajetória do país. Mais uma vez, o Estado, por meio do ensino de História, construiu figuras e heróis que não condiziam com a realidade da população. O português branco, colonizador, era tratado como o principal agente civilizatório — símbolo de inteligência, progresso e superioridade. Em contrapartida, indígenas e africanos escravizados eram representados como selvagens, atrasados e moralmente inferiores, tendo suas culturas desprezadas, estigmatizadas e até mesmo demonizadas.

3.4 Redemocratização: novas vozes, velhos silêncios

O fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988 (conhecida como “Constituição Cidadã”) trouxeram uma nova esperança para o povo brasileiro. Um novo capítulo passou a ser escrito, com erros e acertos ao longo do caminho. Pela primeira vez, foi possível falar em democracia no sentido mais amplo da cidadania política: analfabetos e jovens a partir de 16 anos passaram a ter direito ao voto, sinalizando um movimento de ampliação da participação popular.

Entre as diversas mudanças positivas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996. Essa legislação extinguiu a disciplina de Educação Moral e Cívica, herdada do regime militar, e reintegrou a disciplina de História ao currículo escolar. Mais do que isso, a LDB promoveu a valorização dos povos indígenas e das matrizes africanas ao estabelecer diretrizes para um ensino de História mais plural, crítico e inclusivo.

Em forma de lei, o documento oficial expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória ‘História’. O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil,

²⁰ TOKARNIA, Mariana. Escolas foram usadas para difundir ideologia autoritária na ditadura. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 01 abr. 2024.

por meio da tríade: ‘as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro’²¹.

Outros marcos legais fundamentais foram as Leis 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e 11.645/2008 que incluiu também a história e cultura indígena nos currículos escolares. Essas medidas representam avanços importantes na ruptura com a historiografia oficial, que por séculos silenciou as vozes desses grupos.

Apesar das dificuldades e resistências, esse novo marco legal trouxe consigo o potencial de transformar o ensino de História em uma prática mais crítica, reflexiva e inclusiva. Abre-se, nesse contexto, um novo leque de possibilidades não apenas no ensino básico, mas também no âmbito acadêmico — na graduação, na pós-graduação e nos debates historiográficos. Começa-se, enfim, a questionar os heróis tradicionais e a dar visibilidade a outras figuras, como Zumbi dos Palmares, representando a resistência negra e popular. A história ensinada nas escolas começa, ainda que timidamente, a se aproximar do povo.

Nesse espírito, surge a coleção didática *Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente*, que rompe com os modelos positivistas e eurocêntricos de ensino. A proposta é valorizar não os heróis distantes e glorificados, mas o próprio povo brasileiro.

Aqui os autores lançam mão de uma dicotomia que é naturalizada quando se fala em ensino de história, sendo amplamente usada para estabelecer uma contraposição entre novas formas de ensinar história e um modelo genericamente chamado de ‘tradicional’. Em contraposição a este modelo de história ensinada nas escolas, os autores propunham entender o passado brasileiro em novos termos, abrindo espaço para outros personagens, para projetos de país que não vingaram, para a história do tempo presente e para um futuro de incertezas. Uma história menos gloriosa, porém mais ‘viva’, como consta, inclusive, no título da coleção. O humor, a anedota, o amor, a música e a arte, que fazem parte da vida, deveriam, segundo os autores, compor a narrativa²².

4 O século XXI e os desafios da pluralidade

O século em que vivemos é marcado pela globalização, pela facilidade na troca de informações e pelo avanço das discussões sobre pautas raciais, feministas e educacionais. As redes sociais têm se tornado instrumentos centrais nessas disputas, permitindo o alcance de milhões de pessoas ao redor do mundo e oferecendo espaço para o compartilhamento de ideias, críticas e mobilizações.

²¹ SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, p. 25.

²² CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. *O lugar do ensino de História no Brasil da redemocratização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p. 2.

4.1 O novo ensino médio e o retrocesso disfarçado de inovação

No Brasil, a questão da educação tem ocupado papel central nas disputas políticas, marcadas, muitas vezes, pela polarização entre setores conservadores e os chamados “militantes”. Em 2017, um ano após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer, juntamente com o Ministério da Educação, iniciou a implementação da proposta que ficou conhecida como Novo Ensino Médio.

A justificativa apresentada para tal reforma foi a baixa qualidade do ensino médio brasileiro e a falta de atratividade para os estudantes. A solução, segundo os propositores, estaria na flexibilização curricular e na ampliação do tempo integral. Esses dois fatores seriam, supostamente, os responsáveis pelos altos índices de evasão escolar e pelos baixos resultados nas avaliações nacionais.

No entanto, como argumenta Celso João Ferretti²³ e sua questionável concepção de qualidade da educação, esses não são, de fato, os principais motivos para os péssimos índices educacionais. Ferretti destaca que as causas reais incluem:

Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para educação física e atividades culturais); carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola. Também, que o afastamento de muitos jovens da escola e, particularmente, do ensino médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar. Além disso, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscam recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores, e a violência na escola²⁴.

Fica evidente, portanto, que o objetivo real da reforma está longe de ser um ensino mais amplo, inclusivo, justo e inovador. Por trás do discurso da modernização, esconde-se uma tentativa velada de oferecer à população um ensino genérico, técnico e despolitizado.

No entanto, os defensores da Reforma não propõem um debate para tentar resolver os problemas existentes e divulgam que o Ensino Médio é falido, os alunos não estão interessados na escola, entre outras questões. Este discurso, ao mesmo tempo em que cria antipatia entre a escola e o jovem, decreta a falência e a ideia de um ensino sem expectativas futuras que não contribui para a formação da juventude²⁵.

O que mais incomoda no Novo Ensino Médio é a proposta de redução da carga horária das disciplinas tradicionais, como História, Geografia, Filosofia, Artes e Sociologia —

²³ FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, 2018, p. 445.

²⁴ *Ibidem*, p. 450.

²⁵ SILVA, Edna Maria Lopes da. A reforma do Ensino Médio e a exclusão das Ciências Humanas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021, p. 3.

justamente aquelas responsáveis pela formação cultural, política e crítica dos estudantes. A exclusão ou marginalização dessas áreas representa um grave retrocesso, colocando em risco a construção de uma cidadania consciente e reflexiva.

Como aponta Edna Maria Lopes da Silva:

Toda a política educacional e curricular está voltada para atender à lógica do mercado. Nas competências e habilidades se inserem ‘sociedade justa, democrática e inclusiva, exercício de cidadania e projeto de vida, direitos humanos, empatia e cooperação, postura crítica e reflexiva’, etc. Apesar deste discurso nas competências exigidas para o mercado de trabalho do mundo globalizado, sabemos que o mesmo mercado que exige é o que exclui²⁶.

Além dos problemas já citados, surge uma questão urgente: com a flexibilidade do que pode ou não ser lecionado, será que todos realmente terão acesso ao mesmo ensino? Com o novo modelo de ensino integral, como garantir que estudantes que precisam trabalhar conseguirão concluir sua formação? E os itinerários formativos, oferecem oportunidades reais para aqueles fora das classes privilegiadas?

Infelizmente, o que encontramos no Brasil é um eterno ciclo de descaso com a educação: quando acreditamos estar avançando, nos deparamos com os mesmos obstáculos de sempre — a elitização do ensino, a exclusão da classe trabalhadora e a marginalização das ciências humanas. O que hoje se apresenta como inovação repete, sob nova forma, o que já ocorria durante a Ditadura Militar, quando disciplinas como História e Geografia foram esvaziadas e fundidas em “Estudos Sociais”.

5 Considerações finais: memória, luta e possibilidades

Através deste artigo, ficou explícito como, ao longo dos séculos, o ensino de História no Brasil focou na construção de uma narrativa elitizada, em uma identidade homogênea e eurocentrada, ocultando as faces de nossos ancestrais indígenas e africanos. O Estado, por meio desse mesmo ensino de História, foi responsável por exaltar determinados personagens e momentos históricos enquanto silenciava as narrativas de grupos marginalizados.

Como ainda estamos no início do século XXI, há tempo — e necessidade — de revermos profundamente as práticas de ensino nas escolas brasileiras. A adoção de uma abordagem mais crítica, inclusiva e comprometida com a pluralidade de vozes revela-se não apenas possível, mas urgente.

A verdadeira mudança, talvez, inicia-se na decisão de recontar a história. Ao se analisar os livros didáticos, questiona-se: “por que esse nome está aqui, e aquele outro não?”.

²⁶ *Ibidem*, p. 6.

A memória, nesse sentido, revela-se também um campo de luta. E a escolha por lembrar daqueles que buscaram fazer diferente mantém viva a possibilidade de uma nova prática historiográfica e educacional.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 14-23, 1998.
- AMBONI, Vanderlei. Estudos sobre a "Memória" que Martim Francisco apresentou à Constituinte de 1823 para a criação do sistema nacional de educação. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. *Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDBR*, v. 1, p. 1-25.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino da História. *Revista Estudos avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 129-149, 2018.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (de 18 de setembro de 1946). A Mesa da Assembléia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente, e manda a todas as autoridades, às quais couber o conhecimento e a execução desses atos, que os executem e façam executar e observar fiel e inteiramente como neles se contêm. Brasília, DF: Presidência da República, 1946.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DF: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, 1996.
- CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. *O lugar do ensino de História no Brasil da redemocratização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- CERRI, Luis Fernando; CAIMI, Flávia Eloísa; MISTURA, Letícia. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 28, n. 51, p. 19-36, 2012.
- FERNANDES, Circe Maria. *Reflexões sobre o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 447-463, 2018.
- FONSECA, Sônia Maria. Reformas Pombalinas de Educação. *HistedBR*, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/reformas-pombalinas-de-educacao>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira e ensino de História: novos temas, novos itinerários*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FURET, François. *O passado de uma ilusão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- GONTIJO, Rebeca. *Educação e identidade nacional na Primeira República*. Brasília: MEC/Inep, 1999.
- NADAI, Elza. *História, identidade nacional e ensino de História: uma abordagem crítica*. São Paulo: Edusp, 1992.
- ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PASINATO, Wiliam. Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados: uma análise política e educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 7-15, 2008.
- PEREIRA, Jefferson da Silva. *O Ensino de História durante a Ditadura Militar (1964–1985)*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pompal e a Reforma Educacional Brasileira. *HistedBR*, Campinas, 2006
- SILVA, Edna Maria Lopes da. A reforma do Ensino Médio e a exclusão das Ciências Humanas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-15, 2021.
- SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- THIESSE, Anne-Marie. *A criação das identidades nacionais: Europa, século XIX*. São Paulo: UNESP, 1999.
- TOKARNIA, Mariana. Escolas foram usadas para difundir ideologia autoritária na ditadura. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 01 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/escolas-foram-usadas-para-ideologia-autoritaria-na-ditadura>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- VITORINO, Arthur José; BELOTO, Gisele Maria. A gênese do ensino de história no Brasil: projeto para a construção da identidade nacional. *Revista História Hoje*, v. 10, n. 20, p. 89–103, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20445>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- VOLPI, Marcos. *Adolescência, juventude e evasão escolar*. Brasília: Unicef, 2014.

Como citar este artigo: FAGUNDES, Vitória de Souza. O Estado e a construção da identidade nacional: o ensino de História nas escolas brasileiras. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 1–20, 2025.

Recebido em 28.04.2025

Publicado em 20.12.2025