

A luta da memória contra o esquecimento: a reforma do Ensino Médio e os (des)caminhos do ensino de História no Brasil

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo¹

Resumo: Apresenta resultados de pesquisa bibliográfica e documental sobre as histórias do ensino de História no Brasil. O objetivo foi compreender a constituição da disciplina escolar e analisar a lei nº 13.415 de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9.349/96, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Os objetivos específicos do trabalho foram: 1) apresentar as diferentes periodizações da história do ensino da História no Brasil; 2) compreender o código disciplinar da história no Brasil; 3) refletir sobre os impactos da “Reforma do Ensino Médio” para o código disciplinar da história no Brasil. Partindo dos referenciais teóricos de Raimundo Cuesta Fernández (1997) e Maria Auxiliadora Schmidt (2012), a análise permitiu observar que a “Reforma do Ensino Médio”, representa um possível marco da “nova” crise do código disciplinar da História no Brasil.

Palavras-Chaves: História do ensino de História; código disciplinar; Reforma do Ensino Médio.

The fight of memory against forgotten: the reform of high school and (out of) the ways of History teaching in Brazil

Abstract: This study presents results of bibliographical and documentary research on the reports of History teaching in Brazil. The objective was to understand the constitution of the school discipline and to analyse the Law 13,415 from 2017, which amended the Law of Guidelines and Bases 9.349 / 96, and established the Policy for the Promotion of the Implementation of full time High Schools, known as "High School Reform". The specific objectives of this study were: 1) to present different periodization in the reports of History teaching in Brazil; 2) to understand the disciplinary code of History in Brazil; 3) to reflect on the impacts of the "High School Reform" for the disciplinary code of History in Brazil. From the theoretical references of Raimundo Cuesta Fernández (1997) and Maria Auxiliadora Schmidt (2012), the analysis showed that the "High School Reform" represents a possible landmark for the "new" crisis of the disciplinary code of History in Brazil.

Keywords: History of History teaching; disciplinary code; High School Reform.

INTRODUÇÃO

Em *O livro do riso e do esquecimento* (1978), Milan Kundera, romancista checo, promove uma crítica ao domínio soviético na República Checa em meio a histórias ficcionais que se cruzam com passagens autobiográficas. Dentre as temáticas tratadas pelo escritor estão a memória e o esquecimento, categoriais caras a História.

¹ Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: osvaldo.rjunior@gmail.com

Segundo Kundera (1978), em 1969 os russos se instalaram no poder dando início a um processo de massacre a cultura e aos intelectuais jamais visto desde o século XVII. Cento e quarenta e cinco historiadores (145) checos foram expulsos das Universidades e dos institutos científicos. Dentre eles, Milan Hübl, que em conversa com Kundera em 1971 afirmou que,

Para liquidar os povos - dizia Hübl -, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá uma outra cultura e lhes inventa uma outra História. Em seguida, o povo começa lentamente a esquecer o que é e o que era. O mundo a sua volta o esquece ainda mais depressa. (KUNDERA, 1978, p. 178)

A disciplina escolar de História carrega no seu âmago a capacidade de mitigar a memória e de inventar outra ou outras histórias possibilitando aos povos conhecer o que são e o que eram. Nessa direção, se observamos a sua história nos países ocidentais, é possível verificar diferentes características e objetivos relacionados aos diferentes contextos históricos.

Sobre isso, Laville (1999) afirma que por muito tempo o ensino da História adquiriu característica de educação cívica com o objetivo de contribuir para conformação dos Estados Nacionais legitimando a ordem política e social. Neste contexto, a história era ensinada como um apanhado de fatos selecionados e identificados como importantes, levados a cabo por grandes personagens, somados a alguns mitos. Cada parte dessa narrativa era selecionada com uma função política bastante clara de “instrução nacional” com o objetivo de formar o “cidadão-súdito”. (LAVILLE, 1998, p. 126)

Essa forma de ensinar História foi alterada com a consolidação das nações e a inexistência do risco de deixarem de existir. Nessa direção, um marco importante para os países ocidentais – o fim da Segunda Guerra Mundial – marcou a compreensão de vitória da democracia.

Assim, houve uma mudança no status da disciplina de História, que passou a ter como objetivo a “formação para a cidadania democrática”, isso é a preparação dos cidadãos para a participação, um dos princípios fundamentais da democracia. Com isso, os conteúdos deixaram de ser tão factuais e determinados e passaram a abranger a variedade e o relativo.

De acordo com Laville (1998), “todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países

espalhados pelos cinco continentes. Para constatar, basta examinar os programas propostos e o discurso com o qual é apresentado atualmente o ensino da história”. (LAVILLE, 1998, p. 127)

No entanto, esse caminho não é pacífico e marcado pela “guerra das narrativas”, perceptível sempre que a disciplina é acusada ou criticada pelos conteúdos “factuais” vinculados e objetivos da formação propostos “como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada custe o que custar”. (LAVILLE, 1999, p. 127)

Partindo da reflexão promovida por Laville (1998) este trabalho se propõe a promover uma revisão bibliográfica acerca das histórias da disciplina de História no Brasil procurando compreender os programas propostos e o discurso atual acerca do ensino da História. Também objetiva compreender a “guerra das narrativas” acerca da constituição da disciplina escolar nos diferentes contextos históricos.

Elza Nadai (1993) em clássico artigo sobre o ensino de História no Brasil propõe uma periodização sustentada por três marcos fundamentais: 1) a inserção da disciplina no currículo no século XIX; 2) a criação das Universidades e a formação de professores de História na década de 1930; 3) as mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra e as demandas educacionais desta mesma sociedade.

Maria Auxiliadora Schmidt (2012), parte do conceito de código disciplinar (FERNÁNDEZ, 1997) entendido como os discursos que expressam a existência da disciplina escolar, verificáveis por meio dos textos visíveis (livros didáticos, programas de estudo, currículos) e invisíveis (práticas dos professores de História), para propor outra periodização para a História da disciplina escolar de História no Brasil: 1) construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); 2) consolidação do código disciplinar da História no Brasil (1931-1971); 3) crise do código disciplinar da História no Brasil (1971-1984); 4) reconstrução do código disciplinar da História no Brasil (1984).

Tomamos esses marcos fundamentais definidos por Nadai (1993) e Schmidt (2012) para melhor situar e compreender as histórias do ensino da história no Brasil. Dessa forma, é possível identificar marcos temporais que definem as características e objetivos da disciplina em diferentes períodos históricos.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO “INSTRUÇÃO NACIONAL”: A CONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA (1838-1931)

De acordo com Thais Nivia de Lima e Fonseca (2006) não é possível identificar o ensino de História no Brasil antes das primeiras décadas do século XIX. A constituição da História como disciplina escolar no Brasil ocorreu após a Independência, no processo de constituição do sistema de ensino para o Império.

Os debates acerca da inserção da disciplina no currículo começaram logo após a publicação da Constituição de 1824. O deputado Januário da Cunha Barbosa, em 1826, apresentou um projeto de criação da cadeira de História civil e cronológica indicando que o professor deveria,

[...] depois de dar uma noção abreviada das ideias morais e religiosas dos povos antigos e expor os diversos modos por que marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos, expor os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história e cronologia (tivesse) menos em vista o conhecimento dos indivíduos que o das causas que influíram para elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos (MOACYR, 1937 *apud* BITTENCOURT, 1993, p. 194-195).

Em outra proposta de 1827, a História seria subdividida em história geral profana, história sagrada e história do Império do Brasil. A história sagrada teria o seu tempo determinado pelos desígnios divinos, separada da civil ou profana. (BITTENCOURT, 1993)

Contudo apenas no contexto dos governos regenciais, a disciplina escolar de História começou a fazer parte dos programas de estudos. Em 1837, sob influência do pensamento liberal francês, foi criado o colégio Pedro II no Rio de Janeiro. No discurso de inauguração do colégio, o ministro e secretário de Estado da Justiça do Império Bernardo Pereira Vasconcelos, afirmou que “Foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês”. (HAIDAR, 1999 *apud* NADAI, 1993, p. 146)

Assim, a disciplina escolar de História nasceu no Colégio Pedro II em 1838, marcando o início da construção do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012). Inicialmente a disciplina era um simulacro da homônima ensinada nos liceus franceses. Os compêndios eram traduzidos ou utilizados diretamente do francês, sendo privilegiada a História da Europa Ocidental, apresentada como a História da Civilização. A História pátria surgia apenas como um anexo relegado aos anos finais do secundário, com um número reduzido de aulas.

Na década de 1850 ocorreram reformas nos ensinos secundários e elementares. Os projetos desse período foram marcados pela ação do “grupo conservador fluminense”, que empenhado na manutenção da escravidão, concebia a educação como uma forma de manutenção dos privilégios. Assim, “na esfera educacional, valorizavam a instrução escolar, concebendo-a como meio de manutenção de privilégios, como forma de “ilustrar” parcelas selecionadas da população” (BITTENCOURT, 1993, p. 196). Cabe destacar ainda que a escola secundária sempre foi paga, excluindo qualquer possibilidade de acesso às camadas populares.

Neste contexto, a Reforma de 1853 e os regulamentos de 1855 e 1857, inspirados pela Lei Falloux², permitiram a hegemonia da história sagrada conciliada à história profana, com a função de “instrumento de legitimação dos agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil”. (BITTENCOURT, 1993, p. 197)

Apenas em 1878, com a Reforma Leôncio de Carvalho, marcada pelos embates sobre a permanência ou exclusão das disciplinas e os modelos de currículo humanístico e científicos, a disciplina escolar de História reestabeleceu o seu caráter profano ou civil. Neste cenário,

Em meio a tais disputas, a História permaneceu como uma disciplina importante no currículo, mas tendo, inevitavelmente de sofrer mutações. A História deixou de ser, paulatinamente, uma “matéria” ilustrativa da moral religiosa universal permanente para se transformar em uma disciplina autônoma, encarregada da formação política do cidadão nacional. Para os grupos defensores do currículo “científico”, liberais adeptos de uma modernização voltada para a diversificação da economia, a História desempenharia um papel civilizatório mas também deveria se encarregar da constituição da identidade nacional e da cidadania política. Dentro destas perspectivas, a História Universal e a História Nacional eram complementares e suficientes. (BITTENCOURT, 1993, p. 199)

Em suma, durante o século XIX “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia”. (FONSECA, 2006, p. 47)

A Proclamação da República em 1889 alterou o regime político do país, mas não representou uma mudança substancial na natureza da disciplina escolar de História (FONSECA, 2006). A Reforma Benjamin Constant, definiu a função

²Lei francesa instituída no período de Luis Bonaparte, que recolocou a interferência da Igreja na administração pública, incluindo a instrução, e permitiu a hegemonia da história sagrada e de um ensino moral e religioso.

patriótica do ensino de história na forma de um compilado de fatos históricos “capitais” por meio da biografia dos “grandes vultos do passado”. É neste sentido, que Nadai (1993) observa que,

A República, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria de heróis nacionais, pela instituição tanto dos feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados determinando uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola. (NADAI, 1993, p. 152)

Na forma de uma “tradição inventada” (HOBSBAWN; RANGER, 2008), o ensino de História passou a servir a construção de um ideal de nação pautado pela “preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação”. (NADAI, 1993, p. 147)

EDUCAÇÃO POLÍTICA DO “CIDADÃO-SÚDITO”: A CONSOLIDAÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA (1931-1971)

No final da década de 1920, influenciados pela experiência norte-americana do *Social Studies*, os escolanovistas promoveram a ideia de introduzir os Estudos Sociais no currículo escolar com a intenção de “aproximar o jovem do contexto social a que pertencia e minimizar a defasagem entre as propostas educacionais inseridas nos programas e currículos e o avanço científico que caracterizou o século XX”. (SANTOS, 2014, p. 61)

Paradoxalmente, Fonseca (2006) afirma que “as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar”. (FONSECA, 2006, p. 52)

A respeito desse contexto, Katia Abud (1997) explica que “logo após a Revolução de 30 e a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, o então Ministro da Educação do Governo Provisório, Francisco Campos, comandou uma profunda modificação no sistema de ensino do país” (ABUD, 1997, p. 32). A Reforma Francisco Campos (1931) marcou o início do período de consolidação do código disciplinar da História. (SCHMIDT, 2012)

Os programas e orientações metodológicas da reforma foram produzidos por comissões de especialistas que faziam parte de órgãos educacionais, sendo até hoje desconhecidos os nomes daqueles que formularam a proposta de História. A

História da Civilização substituiu as antigas cadeiras de História Universal e História do Brasil, sendo o conteúdo integrado entre a chamada “História Universal” e a “História do Brasil”. Dessa forma, o objetivo era “estabelecer uma estreita vinculação entre o estudo do passado nacional e americano com o passado europeu” (CASTRO, 1955 apud ABUD, 1993, p. 170). A História do Brasil e da América deveriam ser ensinadas de forma fragmentada como reflexo da História europeia.

Esse programa sofreu duras críticas dos professores pela sua,

- a) excessiva centralização; b) conteúdo muito extenso para pequeno número de aulas semanais; c) justaposição da História da América e do Brasil à História da Civilização; d) dificuldade de apreensão por parte dos alunos de alguns conceitos e termos expressos nos programas. (ABUD, 1993, p. 172)

Em 1936 membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB manifestaram descontentamento com o programa afirmando que “deve haver uma cadeira especial de História do Brasil para que esta não continue como um capítulo de sumária ou de somenos importância dos compêndios de História da Civilização, pois toda aquela relevante disciplina foi posta na rabadilha do programa oficial desta”. (ABUD, 1993, p. 172)

No entanto, apenas em 1942, o conjunto de decretos que ficou conhecido como “Reforma Gustavo Capanema”, reestabeleceu o caráter autônomo da História do Brasil aumentando inclusive a sua carga horária. Em 1945, as novas instruções metodológicas instituíram os seguintes princípios,

- a) formar no estudante a capacidade de compreender os grandes acontecimentos; b) descrever as instituições sociais, políticas e econômicas em diferentes épocas; c) esclarecer as concepções de vida de outros povos e outras épocas desenvolvendo o espírito de tolerância e compreensão; d) esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, direitos e deveres para com a pátria e humanidade. (ABUD, 1997, p. 35)

Assim, durante os governos Vargas (1930-1945), a disciplina escolar de História passou inicialmente por um momento de enfraquecimento do caráter “nacional” instituído durante a Primeira República, mas acabou por recuperar tal desígnio durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945).

A “GUERRILHA DAS IDEIAS”: A CRISE DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA HISTÓRIA (1971-1984)

Em 1945 Vargas foi deposto dando início a um novo período democrático. Neste período, destaca-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases 4024/61. De concepção pragmática, inspirada no modelo norte-americano, a LDB deu início ao

processo de “secundarização das chamadas humanidades” (ABUD, 1997, p. 39) e tecnização da formação escolar, em oposição a Reforma Capanema que era considerada livresca e elitista. Além disso, representou o momento de crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2013)

Esse movimento de tecnização foi aprofundado com o golpe civil-militar de 1964, que colocou sob suspeição as chamadas humanidades promovendo um contexto de obscurantismo e repressão. Dessa forma, a concepção produtivista de educação foi transplantada dos Estados Unidos e implantada no Brasil na forma da pedagogia tecnicista. Influenciada pela Teoria do Capital Humano³ de Theodore Schultz, as reformas promoveram mudanças importantes na educação nacional.

O ano de 1969 marcou o início da hegemonia dessa tendência tecnicista colocada em prática pelo Decreto nº 464 de 1969, que pôs em exercício a Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 1968, e no Parecer CFE nº 77/69, que implantou a pós-graduação. Dois anos mais tarde, a Lei 5.692/71 expandiu essa perspectiva para o ensino de 1º e 2º graus. Esse conjunto de legislações converteu a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial. (SAVIANI, 2013, p. 365)

Rubim Santos Leão de Aquino, afirma que “o grande fantasma da ditadura era ensino de história” (SILVA, 1985). Essa afirmação fica ainda mais evidente se analisarmos as mudanças relacionadas especificamente a disciplina escolar de História neste contexto.

O Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica – EMC, em todos os níveis de ensino. Nas escolas de grau médio a EMC seria acrescida do curso de Organização Social e Política Brasileira – OSPB e no superior, incluindo a pós-graduação, intitulada de Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB. Essas disciplinas retiraram parte da carga horária de História e Geografia.

No mesmo ano o decreto nº 65.814, oficializou a Convenção sobre o Ensino da História, assinada em Montevideu, a 26 de dezembro de 1933. Dentre os artigos da convenção destacam-se os seguintes: 1) efetuar a revisão dos textos de História para não permitir que os povos americanos criem aversão a outros; 2) que o ensino

³ Desenvolvida pelo economista norte-americano Theodore Schultz (1902-1998), essa teoria consiste na concepção de que o trabalho humano, capacitado pela educação seria responsável pelo aumento da produtividade econômica, e, conseqüentemente, das taxas de lucro do capital. Dentro dessa perspectiva a educação é um “valor econômico”, o que permite que os critérios de investimento capitalista determinem os investimentos em educação.

de História não permita aos alunos julgar com ódio as ações de outras nações. Ao final do texto da convenção, segue uma declaração do governo dos Estados Unidos da América de que,

Os EUA aplaudem calorosamente esta iniciativa e quererá antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino da História das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração dos textos de História corrigindo erros, suprimindo toda parcialidade e preconceito e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações. (BRASIL, 1969)

A Lei 5.692 de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, seguida pelo parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 853, que fixou o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, representaram o “golpe de misericórdia” contra as humanidades. O parecer instituiu o núcleo comum para o 1º e 2º graus com as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências. De acordo com o texto, os Estudos Sociais incluíam a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil. Assim a disciplina escolar de História foi excluída do currículo marcando o início da crise do código disciplinar da História. (SCHMIDT, 2012)

Ainda de acordo com o parecer, o objetivo da disciplina de Estudos Sociais seria promover o “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento”. (BRASIL, 1971)

Dessa forma, a disciplina de Estudos Sociais promoveria “um ensino diretivo, não crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziram a História”. (FONSECA, 2006, p. 58)

A desvalorização da História foi acentuada com a adoção das licenciaturas curtas com duração de um ano e meio. De acordo com Fonseca (1993),

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Esta concepção de curso de formação de professores segue o modelo norteamericano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar. (FONSECA, 1993, p. 27)

Contudo, os “guerrilheiros das ideias”, como afirma Francisco Alencar em seu depoimento (SILVA, 1985) resistiram a Ditadura de diversas formas. Sobre isso,

Conseguia-se muitas vezes e pelas mais variadas razões lecionar História do Brasil em vez de EMC e até de OSPB. E grande parte dos poucos professores que conscientemente se especializaram em EMC e particularmente em OSPB as utilizava muito mais para fornecer ao alunado um transitável instrumental de crítica ao regime autoritário do que para justifica-lo. Lutavam contra ele dentro dele. (SILVA, 1985, p. 55)

Em 1976 o Ministério da Educação editou a portaria 790, que tornou obrigatória a formação superior em Estudos Sociais para a docência nessa disciplina. Assim, os licenciados em História e Geografia foram proibidos de trabalhar no 1º grau, ficando restritos as poucas aulas que restavam no 2º grau.

A partir de 1978, com o “enfraquecimento” da Ditadura e a eclosão dos movimentos grevistas em diferentes segmentos, inclusive na educação, os professores passaram a reivindicar o retorno do direito dos licenciados em História e Geografia à docência. Por meio da resolução nº 7 de 1979 esse direito foi reestabelecido,

A “FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA”: A RECONSTRUÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR (1984 - ?)

Em 1980, o conselheiro Paulo Natanael Pereira de Souza propôs um novo currículo mínimo para o curso de Estudos Sociais e a extinção das disciplinas de História e Geografia. A proposta foi duramente criticada pelas associações profissionais, incluindo a Associação Nacional de História – ANPUH e pelos departamentos de diferentes universidade públicas e privadas. No XII Simpósio da ANPUH, realizado em Salvador em 1984, os profissionais manifestaram-se pelo fim dos cursos de Estudos Sociais e pelo reestabelecimento definitivo da História como disciplina escolar. Esse ano marca o início do período de reconstrução do código disciplinar da História. (SCHMIDT, 2012)

O documento *Diagnóstico e avaliação dos cursos de história no Brasil* (1986) solicitado pelo MEC identificou diversos problemas. Em trecho produzido pela Unicamp os profissionais afirmam sobre os Estudos Sociais que, “hoje, professores e alunos envolvidos por esta solução educacional biônica não conseguem dominar nem História, nem Geografia e, muito menos, OSPB e EMC, estas últimas, de resto, portadoras de conteúdos puramente doutrinários”. (UNICAMP, 1980 apud FONSECA, 1993, p. 33)

Na segunda metade da década de 1980 várias propostas estaduais, (BITTENCOURT, 2004, p. 111) começaram a surgir pelo Brasil guardando em comum o objetivo de propor uma análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo os conflitos e abrindo espaço para os grupos sociais desfavorecidos.

A demora na apresentação de propostas federais motivou essas propostas. Dentre elas, Fonseca (1993, p. 85-108) destaca a proposta de Minas Gerais que influenciada pelas contribuições do materialismo histórico de Marx, que propunha a organização dos conteúdos a partir do conceito de modos de produção.

A defesa era de que a nova concepção de História rompia com os pressupostos tradicionais e configurava uma etapa na tentativa de vencer os “escombros” autoritários que restavam da Ditadura. Esse modelo foi extrapolado para outras regiões do Brasil dando início a um processo de “substituição da cronologia linear da história tradicional pela evolução dos modos de produção [que] acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado em função de outro, igualmente determinado”. (FONSECA, 2006: 64)

No final da década de 1980 o marxismo começou a perder espaço na academia brasileira para a nova história francesa, em muito, por conta da 3ª geração dos Annales que conseguiu ampla divulgação em território nacional, mas continuou a exercer importante influência na produção do conhecimento histórico acadêmico por meio da história social inglesa. Contudo, no ensino da História a importância da nova história só começou a ser percebida na década de 1990. (MATHIAS, 2011, p. 47)

Durante a década de 1990 o Brasil se inseriu em um movimento mundial de mudanças curriculares que consolidou os debates acerca da renovação do ensino da História propostos no contexto da redemocratização. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados a partir de 1997 consagraram a influência da psicologia da aprendizagem piagetiana a partir da interpretação de educadores como César Coll, do que se denomina construtivismo (BITTENCOURT, 2004, p. 100-103). Assim, “Os PCN são resultado direto desse clima de renovação pedagógica e de expectativas quanto a uma educação mais cidadã, favorecida pela abertura política e pela redemocratização”. (AVELLAR, 2011, p. 42)

No contexto de reconstrução, podemos destacar ainda as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornaram obrigatórios o ensino da história e

cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, “políticas [que] representam passos importantes no combate ao racismo e a discriminação racial contra negros e indígenas no Brasil”. (CEREZER, 2005, p. 127)

O movimento de renovação pode ainda ser sentido nas últimas propostas curriculares para a disciplina. No ano de 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), especialistas apontaram a necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que substituiria os PCN. Apesar disso, apenas em 2014 a Lei n. 13.005, de 25 de junho, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos, e determinou na meta 7, Estratégia 7.1,

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014)

Desde então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por três versões. Em março de 2016 foi publicada a 1ª versão da BNCC. Após um debate público que contou com mais de 12 milhões de contribuições, a BNCC sofreu alterações sendo publicada uma 2ª versão.

Neste contexto, o país vivia uma profunda crise política e institucional decorrente do aceite do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que foi afastada provisoriamente do cargo. Em agosto de 2016, a presidenta foi afastada definitivamente pelo Senado Federal, em um processo que ficou marcado pelo teor conspiratório e espúrio. Diante disso, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência da República.

No mesmo mês, depois da destituição dos membros do MEC e da composição de uma nova equipe, a terceira versão da BNCC começou a ser redigida. De maneira distinta das demais versões, dessa vez o debate foi inexistente, e o texto foi entregue em abril de 2017 pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Da mesma forma, de maneira nada democrática, o governo Temer ainda no final de 2016 promoveu uma mudança estrutural no Ensino Médio. Por meio de medida provisória, a “Reforma do Ensino Médio” deu origem a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases 9349/96, e instituiu a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Dentre os elementos fundamentais do texto, destacam-se os artigos: 1º) que aumentou a carga horária de 800 horas para 1400 horas; 3º) que indica que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio.

No entanto, o mais impactante para a disciplina escolar de História, foi a não obrigatoriedade da existência de oferta desse componente curricular, que poderá ser escolhido pelo (a) aluno (a) na opção pelos itinerários formativos. No Art. 4º são indicados esses itinerários: I) linguagens e suas tecnologias; II) matemática e suas tecnologias; III) ciências da natureza e suas tecnologias; IV) ciências humanas e sociais aplicadas; V) formação técnica e profissional. Assim, os jovens terão uma base comum a ser cursada composta pela língua portuguesa, matemática, língua inglesa, educação física, arte, filosofia e sociologia e poderão fazer opção por um itinerário formativo.

Os argumentos do governo são os resultados das avaliações e a evasão nessa etapa da educação básica, a flexibilização curricular e o debate “acumulado” durante as últimas décadas no país.

Em relação às avaliações e a evasão, 1,7 milhões de jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio estão fora da escola. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ de 2015 a meta que era de 4,3 não foi atingida, ficando o índice em 3,7. No *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁵ realizado também em 2015, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática, no ranking composto por 70 países.

No entanto, se tomarmos como parâmetro a média em matemática dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 493 pontos, observamos um dado curioso. Enquanto a média da rede pública é de 401 pontos, a da rede privada atingiu 487 pontos, e a rede federal 517 pontos, ultrapassando inclusive a média dos países da OCDE. Esse dado nos

⁴ Portal do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> acesso em 10 de agosto de 2017.

⁵ Portal do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 12 de agosto de 2017.

permite questionar a tese de falência do ensino médio público no Brasil, destacando a rede federal como evidência.

A flexibilização curricular divulgada como “poder de escolha” do jovem pelo governo na grande mídia deve ser relativizada, pois a lei desobriga os estabelecimentos de Ensino Médio a ofertarem todos os itinerários, o que torna a escolha limitada a escola frequentada pelos(as) jovens estudantes.

A defesa do debate acumulado perde força quando analisamos a forma com que foi realizada a “Reforma do Ensino Médio”. Na forma de Medida Provisória (MP), instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, o governo impediu qualquer tipo de avaliação dos setores especializados e impôs a lei “de cima para baixo”, sem qualquer tipo de estudo prévio que possa evidenciar a sua eficácia.

Sobre isso, um parecer de inconstitucionalidade⁶ da Reforma do Ensino Médio foi enviado por Rodrigo Janot, Procurador Geral da República (PGR) ao Supremo Tribunal Federal (STF). Nele Janot observou que “por seu próprio rito abreviado, não é instrumento adequado para reformas estruturais em políticas públicas, menos ainda em esfera crucial para o desenvolvimento do país, como é a educação”.

Para além das questões que envolvem a forma da lei, o seu conteúdo é extremamente questionável. Michel Temer em discurso⁷ em defesa da Reforma durante a abertura do 8º EXAME Fórum 2016 em São Paulo/SP, afirmou que:

É interessante que no Brasil, as coisas se renovam para voltar ao passado.

Eu digo isso, porque quando eu fazia o curso ginásial - no meu tempo era primário, ginásial e colegial -, o colegial era dividido em clássico e científico. Quem fazia o clássico, tinha uma especialização de matérias para levá-lo à faculdade de Direito, à faculdade de Filosofia, etc. Quem fazia científico, tinha uma carga de física, química, etc, para ir à Engenharia, Medicina, etc. De alguma maneira nós estamos fazendo essa especialização compatível com tudo aquilo que se faz nos Estados Unidos, na Europa, na Coreia do Sul e em vários países. E eu vejo que ela foi muito bem recebida, muito bem recebida com uma - e é natural - uma ou outra voz dissonante. Mas isso não nos preocupa, porque eu tenho certeza que essa matéria será suficientemente debatida, como já o foi ao longo do tempo, e ao final será aprovada fazendo, convenhamos, uma grande revolução no ensino médio.

⁶ Portal da EBC Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-12/pgr-defende-inconstitucionalidade-da-mp-do-ensino-medio>> acesso em 13 de agosto de 2017.

⁷ Portal do Planalto, Presidência da República. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-a-abertura-do-8o-exame-forum-2016-sao-paulo-sp>> Acesso em 15 de agosto de 2017.

No discurso, o presidente fez menção ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei orgânica do ensino secundário, um dos decretos da “Reforma Gustavo Capanema”. Nele, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos: o curso ginásial e o curso clássico ou curso científico. O que o presidente “esquece” de dizer é que segundo Ferraro e Kreidlow (2004) entre 1920 e 1960, o país tinha 46,7% da sua população analfabeta, sendo a escola secundária um privilégio para poucos. Além disso, o ato de reformar para voltar ao passado é um paradoxo enorme se considerarmos que a Reforma está sendo vendida como uma “legislação moderna” alinhada ao que se faz nos mais “desenvolvidos” países do mundo por meio da especialização pautada pela “liberdade de escolha” do educando.

Ainda cabe destacar a retomada da formação técnica e profissional “à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho”, o que nos permite alinhar essa Reforma a um paradigma educacional outrora muito desenvolvido no Brasil, a pedagogia tecnicista. Implantada durante a Ditadura Civil-Militar, a pedagogia tecnicista provocou a ampliação das desigualdades sociais, medida pelo índice de Gini⁸, ao fornecer formação técnica para as camadas populares e formação superior aos grupos privilegiados da população. Assim, sem incorrer no risco de anacronismo, podemos identificar a afiliação ideológica da Reforma da uma espécie de “neotecnicismo”, que propõe oportunidades diferentes aos diferentes grupos sociais.

Por fim, a ausência da História e da Geografia dos componentes curriculares obrigatórios corrobora para a desvalorização das humanidades podendo significar o fim do período de reconstrução do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012) iniciado em 1984 e o início de um novo ciclo de “crise” do código disciplinar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa breve revisão bibliográfica acerca dos trabalhos que tratam das histórias do ensino de História no Brasil, permitem compreender os programas propostos e o discurso acerca do ensino da História, ao mesmo tempo em que permitem problematizarmos a “guerra das narrativas” acerca da constituição da disciplina escolar de História no Brasil.

⁸ Portal O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/meio-seculo-depois-brasil-comeca-reverter-desigualdade-economica-da-ditadura-11962688>> Acesso em 20 de agosto de 2017.

Tendo como referência os marcos temporais identificados por Nadai (1993) e Schmidt (2012), observamos no contexto de construção do código disciplinar (1838-1931) a criação da disciplina escolar de História no colégio Pedro II em 1838, com a função de “instrução nacional”, com o objetivo de formação do “cidadão-súdito” (LAVILLE, 1998). Durante o século XIX, a “guerra das narrativas” esteve localizada no embate entre a história sagrada e a história profana. (BITTENCOURT, 1993)

Durante a Primeira República observamos certas permanências nos programas e características da disciplina escolar, com um leve toque “nacionalista”, que começa a alterar a função, sem alterar a essência da História no Brasil.

No contexto de consolidação do código disciplinar (1931-1971) observamos paradoxalmente um momento de confirmação da disciplina escolar nos programas de estudo, acompanhado da gênese da crise da disciplina escolar marcada pela inferiorização das humanidades em um contexto de tecnização da educação. (ABUD, 1997)

Ainda, as permanências de um ensino com a função de “instrução nacional” com o objetivo de formação de um “cidadão-súdito” adaptado ao meio social existente. A “guerra de narrativas” acabou por se assentar no embate entre a “História da Civilização” e a “História Nacional” alinhada a perspectiva autoritária dos governos Vargas.

Durante a Ditadura Civil-Militar constatamos o aprofundamento do movimento de desvalorização das humanidades e tecnização da educação, que culminou com a crise do código disciplinar (1971-1984) proporcionada pela exclusão da História e da Geografia dos programas e da inserção dos Estudos Sociais. Neste contexto, de permanência da função de “instrução nacional”, a “guerra de narrativas” foi silenciada pela perseguição e repressão, não sem a resistência dos professores e estudantes. Até esse contexto histórico, podemos observar certa “permanência de um código curricular desde o início da História na escola”. (ABUD, 2011, p. 165)

Na segunda metade da década de 1980 adentramos o contexto de redemocratização e de reconstrução do código disciplinar (1984 - ?) em que finalmente visualizamos, mesmo que de maneira dispersa e descentralizada a função de “formação para a cidadania democrática”. Nesse período a “guerra de narrativas” se tornou plural e diversa entre diferentes concepções ideológicas de

história que enriqueceram os debates proporcionando caminhos para a disciplina escolar.

No entanto, partindo dos conceitos de código disciplinar de Fernández (1997) e código disciplinar da História no Brasil de Schmidt (2012) observamos um novo movimento de crise da disciplina escolar resultado da lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a “Reforma do Ensino Médio”, que retira a obrigatoriedade da História desse etapa da Educação Básica.

Nos preocupamos, assim como Hübl em conversa com Kundera (1978), com a possibilidade de que a exclusão da História faça com que o “povo” esqueça o que é e o que era. Nesse sentido, concordamos com Mirek, um dos personagens da emocionante narrativa do romancista checo, quando afirma que “a luta do homem contra o poder é a luta da memória contra o esquecimento” (KUNDERA, 1978, p. 9). Essa é a luta que se avizinha a todos(as) nós professores(as)/historiadores(as) e de toda a sociedade preocupada com a questão.

REFERÊNCIAS

Bibliográfica

ABUD, Katia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 163-174.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28-41.

_____. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, ANPUH/M São Paulo, vol. 18, nº 36, 1998, p. 103-114.

_____. A guardiã das tradições: A História e seu código curricular. *Educar*. Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

AVELAR, Alexandre de Sá. *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: IBPEX, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 193-222.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes* (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. *La sociogenesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Pomares-corredor, 1997. 384p.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 29(2):179-200 jul/dez 2004.

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

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KUNDERA, Milan. *O livro do riso e do esquecimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História*. Unisinos, São Leopoldo, vol. 15, nº 1, janeiro/abril de 2011.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, setembro 92/agosto 93, p. 143-162.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: o Colégio Pedro II e a Reforma educacional da década de 1970. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (orgs.). *Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2014, p. 53-68.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização*. *Revista de História de Educação – RHE*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago, 2012, p. 73-91.

SILVA, José Luis Werneck da. *A deformação da História ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Fontes

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, 15/9/1969, Página 7769.

_____. Decreto nº 65.814 de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção sobre o Ensino da História. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 - 10/12/1969, Página 10541.

_____. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

_____. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 - 10/1/2003, Página 1.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de 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". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 - 11/3/2008, Página 1

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1 - 17/2/2017, Página 1.