

A trajetória do ensino de História no Brasil (1838-2018)

Paula Vanessa Paz Ribeiro¹

Resumo

Da introdução da História como disciplina escolar no Brasil em 1838 até o presente, a organização do seu currículo foi marcada por disputas e tensões, em torno da seleção do conhecimento a ser ensinado. O ensino de História foi utilizado em diversos momentos como instrumento para legitimar uma narrativa acerca do passado e difundir os valores e visões de mundo do grupo hegemônico. O presente texto tem o objetivo de analisar o papel e a finalidade da disciplina escolar de História no Brasil, por meio de uma revisão bibliográfica e da análise de um conjunto de leis, resoluções e parâmetros que regularam a política educacional brasileira. Através deste estudo, espera-se apresentar as mudanças e permanências da história do ensino de História no Brasil.

Palavras-Chave: Ensino de História; História; Política Educacional Brasileira.

1. Introdução

A trajetória da disciplina escolar de História no Brasil remonta ao século XIX, mais especificamente na década que seguiu à independência. Tal como ocorreu em outros países ocidentais, a escrita da História e o ensino de História tiveram o propósito de construir e consolidar o Estado nacional através de uma narrativa heroica e pedagógica que buscou unificar o território e criar uma memória e uma identidade comum.

No percurso da disciplina escolar de História a seleção do que devia ser ensinado, o método a ser empregado e sua finalidade foi marcada por disputas e tensões, visto que foi utilizada como instrumento para impor a ideologia dominante e legitimar os regimes políticos. De acordo com Michael Apple (2008), o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, é sempre uma tradição seletiva, que reflete tensões, disputas e concessões, ligadas às estruturas econômicas, políticas e sociais, e atua como instrumento de poder para legitimação de sentidos e práticas sociais do grupo hegemônico.

Com a universalização do ensino, a escola e a disciplina de História passaram a atuar na formação moral, cívica e política dos estudantes. Os conhecimentos ensinados tiveram o objetivo de legitimar a memória a ser lembrada e impor uma visão de mundo condizente com os interesses de determinados segmentos sociais. Mudanças e permanências ocorreram ao longo deste percurso, as quais pretendo analisar neste texto com o intuito de apresentar algumas

¹ Doutora em História (PPGH-UFRGS); Prefeitura de Alegrete; Alegrete, Rio Grande do Sul, Brasil; profapaula-ribeiro@gmail.com

considerações acerca do seguinte questionamento: qual o papel e a finalidade da disciplina escolar de História no Brasil entre os anos de 1838 a 2018?

A partir do levantamento de livros, capítulos, artigos e da legislação sobre este tema, objetiva-se analisar as permanências e mudanças pelas quais a disciplina escolar de História passou, no que se refere ao currículo e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem definidos pela política educacional dos diferentes períodos e governos.

O recorte temporal deste estudo inicia no ano de 1838, com a regulamentação da História como conteúdo curricular do Colégio Pedro II, e encerra em 2018, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seleção deste amplo período não tem a pretensão de atingir todos os aspectos do ensino de História, mas sim identificar a perspectiva política e social da disciplina escolar no transcorrer do tempo, a partir da análise do currículo, do método do ensino e, principalmente, da sua finalidade. Dessa forma, busca-se apresentar uma síntese da história do ensino de História no Brasil.

2. A História como disciplina escolar no Brasil

No processo de formação do Estado nacional brasileiro a História teve um papel fundamental na sua legitimação. A sua utilização foi estrategicamente pensada e executada através da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, que foi incumbido de criar e difundir a história da jovem nação. Para cumprir esta missão, foi realizado um concurso que elegeu o melhor projeto de “como escrever a História do Brasil”, o vencedor foi o alemão Von Martius, que apresentou como proposta uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, que ressaltava a superioridade do homem branco europeu (FONSECA, 2017, p.50).

Paralelamente à data da criação do IHGB, a História foi instituída como currículo escolar no Colégio Pedro II, a ser ministrada no ensino secundário de forma seriada. Os conteúdos de História foram distribuídos em: Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna, Contemporânea e do Brasil, e eram abordados de acordo com os marcos da história europeia. O currículo seguia a perspectiva das humanidades clássicas e manifestava a dualidade do sagrado e do profano, no que se refere à origem do homem (BITTENCOURT, 2018, p. 135).

Os membros do IHGB colaboraram na definição das diretrizes do currículo da História do Brasil, visto que a maioria deles eram catedráticos do Colégio Pedro II. As características da produção historiográfica do Instituto foram transferidas aos compêndios e livros didáticos,

que exaltavam uma narrativa nacionalista e os grandes feitos dos portugueses e da Igreja Católica na civilização do país (FONSECA, 2017, p. 50-51).

O ensino de História em pouco tempo estendeu-se às escolas primárias e aos liceus públicos e privados das províncias, com o objetivo de formar o segmento social dominante, composto pela aristocracia agrária escravocrata e comerciantes de fino trato, submetidos à cultura europeia. Conforme Circe Bittencourt (2011, p. 61), nas escolas primárias a metodologia adotada no estudo da História se concentrava nas lições de leitura da Constituição do Império, da História do Brasil e dentre outros textos, para aprender a ler, imaginar e seguir os preceitos da moral e do civismo. A história sagrada era mais difundida do que a profana, utilizavam a narrativa da vida dos santos e dos grandes personagens da vida pública para servir de exemplo de caráter, moral religiosa e de civismo.

No final do século XIX e no início do século XX, o currículo de História foi influenciado pela vertente científicista positivista e pela escola metódica e passou a ser organizado sob o conceito de história da civilização. A perspectiva historiográfica positivista, pautada no esforço de aplicar um método científico para identificar e explicar a evolução da humanidade ao longo do tempo, foi gradualmente sendo incorporada e consagrada pela elite nacional, sobretudo durante o período republicano (BITTENCOURT, 2018).

Durante a Primeira República (1889-1930), o ensino de História ministrado nas escolas primárias e secundárias tinha o propósito de formar os cidadãos adeptos à ordem social e política vigente. Os conteúdos da História do Brasil tinham o objetivo de reforçar a superioridade da República em comparação ao Império, exaltar os símbolos pátrios do novo regime e difundir a crença que a ordem moral era necessária para se atingir o progresso. Dentre os conteúdos que mais eram abordados sobre a História do Brasil podemos citar a Inconfidência Mineira, por ser considerada um dos primeiros movimentos para a emancipação política e a instituição do regime republicano. O dia 21 de abril passou a ser celebrado em todo o país como festa cívica e Tiradentes foi sacralizado mártir civil, por seu sacrifício patriótico (FONSECA, 2017).

Apesar do destaque da Inconfidência Mineira nos livros e manuais didáticos, a História do Brasil continuou sendo abordada como conteúdo complementar à História da Civilização, isto é, a história da Europa. Nesta perspectiva, o Brasil somente entrava na história da humanidade a partir do momento da chegada dos portugueses na América. Todavia, houve tentativas para a alteração desta posição de inferioridade, dentre elas podemos citar o projeto de Manoel Bomfim, que incluiu a história da América no currículo da Escola Normal do Rio

de Janeiro, na década de 1920. Entretanto, este projeto curricular não foi difundido para outras escolas e passou a ser abandonado na mesma década (BITTENCOURT, 2018).

A metodologia de ensino também não se alterou na passagem do Império para a República, permaneceu a aplicação do método catequético do humanismo clássico, que tinha como finalidade aprender de cor as narrativas dos feitos dos grandes homens e as causas e as consequências dos acontecimentos (BITTENCOURT, 2018). No entanto, a partir da ascensão de Getúlio Vargas ao poder do país houve reformas educacionais significativas.

2.1 As políticas educacionais e o ensino de História no contexto dos dois governos ditatoriais da República brasileira

A primeira reforma educacional do governo de Getúlio Vargas ocorreu em 1931, por iniciativa do Ministro de Educação e Saúde Pública Francisco Campos, que promoveu a centralização e uniformização do currículo escolar em todo o país e estabeleceu programas e instruções sobre o método de ensino. A segunda foi dirigida por Gustavo Capanema em 1942, e foi responsável pela emancipação da História do Brasil como disciplina autônoma, que tinha o objetivo principal a formação moral e patriótica dos estudantes (FONSECA, 2017). De acordo com Selva Guimarães Fonseca (1995), a reforma de Gustavo Capanema dividiu a História do Brasil em duas fases: a primeira da chegada dos portugueses até a independência; e a segunda do Primeiro Reinado até o Estado Novo. A partir desse momento, acrescentou-se no currículo escolar a disciplina de História do Brasil e manteve-se a História Universal, organizada em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Por meio do estudo desses conteúdos, esperava-se que os estudantes conhecessem a origem da humanidade, os grandes acontecimentos, a estrutura das instituições políticas e administrativa e se conscientizassem da necessidade da ordem coletiva (FONSECA, 2017).

Além destas alterações curriculares e da consolidação da Histórica como disciplina escolar, também houve a partir da década de 1930 a ampliação das escolas públicas secundárias (para meninos e meninas), a criação de universidades (a Universidade do Distrito Federal e a USP) e de escolas técnicas profissionalizantes, com o intuito de preparar as elites, formar os educadores e habilitar os trabalhadores. A política educacional do governo Vargas aderiu parcialmente a concepção educacional da Escola Nova e conciliou com a corrente religiosa (FAUSTO, 2013).

O currículo de História reforçava o discurso oficial da herança europeia do país e da miscigenação pacífica e espontânea do povo brasileiro. Esta narrativa foi institucionalizada

durante o Estado Novo (1937-1945), através de um esforço de homogeneização da identidade brasileira, que fundamentou-se no “mito da democracia racial” que buscou ocultar os conflitos, desigualdades e discriminações. O folclore foi o principal instrumento para a inclusão dos indígenas, dos africanos e dos afro-brasileiros no inventário da herança cultural brasileira, posto que o discurso oficial não reconhecia que estes tinham sido autores de grandiosidades, por não terem a capacidade intelectual e criativa dos europeus (CONTIJO, 2003, p.61).

Na década de 1950, o Ministério da Educação e Cultura realizou alterações no currículo de História, através da redistribuição dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial. O Colégio Pedro II, participou ativamente na elaboração do programa curricular. O ensino de História desse período concebia como prioridade o estudo dos fatos culturais e partia da concepção sociológica que o indivíduo era uma expressão do seu meio social (FONSECA, 2017). Em relação ao programa curricular houve a inclusão do tema da paz, como sugestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para resolver as demandas advindas da Segunda Guerra Mundial. Já o conteúdo de História do Brasil manteve a abordagem do ideário da democracia racial brasileira, da pacificidade dos indígenas, da importância dos jesuítas na colonização e da forma pacífica da abolição da escravidão (BITTENCOURT, 2018).

A metodologia de ensino inspirava-se nos pressupostos pedagógicos da Escola Nova, defendia que os/as estudantes deveriam estudar História para compreender os fatos do presente. Este buscava superar o método catequético, ao reconhecer a necessidade de dialogar com o presente e integrar a maior parte dos conhecimentos escolares. Apesar da valorização do senso crítico dos/as estudantes, os conteúdos selecionados foram fiéis às exigências dos vestibulares (SCHMIDT, 2012; FONSECA, 2017; BITTENCOURT, 2018).

A política educacional do período da democratização populista investiu prioritariamente nas escolas secundárias, seja em sua estrutura, no incentivo ao ingresso dos/as estudantes e na formação continuada dos/as professores/as. Nesse momento, houve uma descentralização das ações educacionais, foram criados diversos órgãos, entre eles o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Além dessas ações, também foram criados Cursos de História nas universidades públicas, com o intuito de formar professores/as, investir nas pesquisas no campo das Ciências Humanas e adaptar e incorporar as produções sobre a História do Brasil ao conteúdo escolar (SCHMIDT, 2012; BITTENCOURT, 2018).

No início do ano de 1964, teve início um movimento de renovação curricular com a produção da coleção didática História Nova do Brasil, sob a coordenação de Nelson Sodré, que tinha a intenção de apresentar novos métodos para o estudo e o ensino de História. Entretanto, o golpe civil-militar de 01 de abril de 1964, impediu a difusão desta obra e a realização de qualquer outra reforma curricular de inspiração marxista. No curso da política educacional da ditadura militar, a História e a Geografia foram aglutinadas na disciplina de Estudos Sociais. Esta mudança tinha como “[...] objetivo a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos” (FONSECA, 1995, p.27). A política educacional buscava consolidar o regime e construir consensos sobre a memória coletiva manipulada pelo governo. Prevalencia a concepção bancária de educação, em que os/as estudantes e a sociedade civil eram ensinados a serem receptores e reprodutores do conhecimento.

Durante a ditadura militar (1964-1985), ocorreu o desmonte da política educacional brasileira, dentre elas podemos citar: a redução do investimento financeiro nas escolas públicas; a implantação das licenciaturas curtas; a alteração curricular das escolas públicas de 2º grau, que passaram a ofertar uma habilitação profissional por meio da cooperação com as empresas; a expansão da oferta da Licenciatura Curta de Estudos Sociais, que descaracterizou as Ciências Humanas e habilitou os professores polivalentes; e a inclusão da disciplina de Moral e Cívica a todos os graus de ensino e do componente curricular Estudos dos Problemas Brasileiros aos cursos de graduação e pós-graduação.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (1995), essas reformas educacionais, inspirada no modelo tecnicista norte-americano, foram responsáveis pela precarização das escolas públicas, a exclusão e a redução da carga horária das disciplinas curriculares, a superficialidade do ensino técnico e a má formação dos/as professores/as. O ensino de História foi descaracterizado e os cursos de graduação e pós-graduação em História foram alvos de constantes ataques e censuras dos órgãos de repressão do regime militar.

O currículo escolar aplicado nas escolas primárias e secundárias foi novamente estruturado na perspectiva da valorização da pátria, da moral cívica e da hierarquização. A História enquanto disciplina curricular foi conservada apenas nas escolas de 2º grau e tinha como objetivo promover a formação nacionalista, através da homogeneização da cultura histórica. Ensinava-se os grandes acontecimentos da história nacional e o método de ensino era a memorização, saber história significava conhecer e narrar o maior número de acontecimentos, citar suas datas e as contribuições das grandes personalidades (BITTENCOURT, 2011, p.66-69). Entretanto, esta concepção de ensino foi criticada pelos profissionais da História,

professores e pelos movimentos sociais que eram contrários ao culto à pátria e defendiam a problematização do presente e do passado.

No contexto da crise da ditadura militar, sobretudo no final da década de 1970, houve o crescimento da organização de associações ligadas aos cursos de Ciências Humanas das universidades – mais especificamente a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – dos sindicatos dos professores e demais movimentos sociais, que reivindicavam alterações radicais nas políticas educacionais, entre elas: a extinção das Licenciaturas Curtas; a autonomia da História e da Geografia como disciplinas curriculares independentes; e melhores condições de trabalho e remuneração ao magistério público.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (1995), ao longo da década de 1980 ocorreram mudanças significativas no currículo escolar e no ensino de História, tais como: o retorno da História como disciplina curricular autônoma; e a ampliação da carga horária nas escolas de 1º e 2º graus. Estas conquistas foram resultados do amplo debate realizado entre as universidades e as escolas nos vários encontros e congressos que buscaram discutir e projetar mudanças necessárias para o ensino público.

Durante o contexto de redemocratização, mais especificamente a partir das gestões dos governadores eleitos (1983-1987) pelo voto direto, começaram a ser realizadas reformas curriculares para o ensino de História, que buscaram integrar dentre os conteúdos programáticos à produção historiográfica da academia e investir em novas metodologias. Os estados de Minas Gerais e São Paulo estiveram na vanguarda deste movimento de reforma curricular, apresentaram propostas que foram incorporadas pelos outros estados e que guiaram a concepção teórica e metodológica adotadas pelo mercado editorial, em grande crescimento neste momento.

As propostas destes estados para o currículo de História tinham em comum o interesse em mudar o processo de ensino-aprendizagem e o fazer pedagógico em sala de aula, de modo a estimular os/as estudantes a desenvolverem uma postura crítica e a construir o conhecimento através da problematização das experiências. Entretanto, as duas propostas se diferenciavam na concepção teórica e metodológica. A apresentada pelo estado de Minas Gerais defendeu um currículo vinculado à perspectiva da Historiografia Social Inglesa, mais especificamente ligada às produções de A.P. Thompson, que dava destaque a ação dos homens como sujeitos produtores de sua história, em especial da classe de trabalhadores. Já a proposta do estado de São Paulo estava ligada à concepção historiográfica da Nova História Francesa,

que dava ênfase aos temas ligados às diversas dimensões sociais e incluiu novos objetos e fontes ao ensino de História.

Na década de 1980, o modelo mineiro teve grande adesão da maior parte dos estados, por atender muitos anseios do período da redemocratização, sobretudo por recomendar uma abordagem historiográfica marxista que vinculava às críticas e os interesses dos grupos ligados à esquerda. Dessa forma, o currículo de História que foi difundido nos livros didáticos, colocou a luta de classe no centro da discussão, abordou os modos de produção em diferentes períodos e sociedades, incluiu as massas anônimas como sujeitos históricos e deu destaque ao estudo dos conceitos de: relações sociais, modos de produção, classe, e etc (FONSECA, 2017). Esta virada educacional foi estimulada pela mobilização dos movimentos sociais, da Associação Nacional de História (ANPUH) e dos debates realizados na Assembleia Nacional Constituinte de 1987.

2.2 O ensino de História a partir da promulgação da Carta Cidadã (1988)

A Constituição Brasileira de 1988, contemplou grande parte das demandas da sociedade civil, no âmbito da educação determinou no Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e no Art. 206, parágrafo 2º e 3º, que o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, uma nova política educacional foi promulgada em nível nacional, que extinguiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política e dos Estudos dos Problemas Brasileiros e na sequência encerrou a oferta dos cursos de Licenciatura Curta e de Estudos Sociais. De modo a adaptar-se às orientações da Constituição Federal de 1988, foi promulgada em 1996 a Lei 9.394, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB (1996), apresentou como um dos seus princípios (Art. 3º) a “valorização da experiência extraescolar”. No que refere-se ao ensino de História, o parágrafo 4º do Art. 26, determinou que o ensino da História do Brasil deve abordar as contribuições das diferentes culturas e etnias que formaram o povo brasileiro, especialmente os indígenas, africanos e europeus.

A partir da primeira década do século XXI, houve a expansão do ensino superior no país e a democratização do ensino. Segmentos sociais outrora excluídos das universidades passaram

a colaborar na produção do conhecimento científico, a investigar temas e problemas acerca das desigualdades e dos preconceitos estruturais da sociedade brasileira. A ampliação dos cursos de licenciatura e do público do ensino superior estimulou a construção de uma nova concepção de ensino de História, voltado para problematização da realidade, o estudo de novos objetos e o emprego de uma abordagem metodológica interdisciplinar.

A produção historiográfica, o ensino realizado nas Licenciaturas de História e as experiências didáticas dos/as professores/as da educação básica contribuíram para a defesa de um ensino de História mais crítico e significativo, que se pautava no diálogo entre as experiências dos/as estudantes e na interação com as diversas áreas do conhecimento. Nesse momento, grande parte das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação passaram a seguir a perspectiva historiográfica da Nova História Francesa, mais especificamente a História Temática, ligada à terceira geração dos Annales, aos autores Pierre Norra, Jacques Le Goff, Paul Veyne dentre outros. Essa tendência rompeu com a perspectiva de uma história total e aderiu uma abordagem das especificidades, intitulada de história das mentalidades e história do cotidiano.

No campo do ensino de História esta tendência tinha sido incorporada, na década de 1980, pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Esta proposta curricular se distanciou da concepção cronológica linear e eurocentrista, pautava-se em uma abordagem por eixos temáticos que eram desdobrados em subtemas e também na prática da interdisciplinaridade. O objetivo deste modelo era desenvolver um ensino articulado entre as áreas do conhecimento e considerar as dimensões sociais e culturais de várias sociedades em diferentes períodos (FONSECA, 1995; FONSECA, 2017).

No final da década de 1990, esta tendência pedagógica foi incorporada pelo Ministério da Educação com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado em 1999, com o objetivo de construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, através do estudo de conceitos e temas transversais. Para o ensino de História o documento propôs uma abordagem em eixos temáticos distribuídos em subtemas que enfatizavam a História do Brasil, para serem desenvolvidos nos dois ciclos do ensino fundamental.

Os PCNs (1999) incluíram a abordagem de temas transversais para serem desenvolvidos por todas as disciplinas escolares, orientou o emprego dos seguintes temas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Este concebia a educação de forma diferente dos outros documentos oficiais instituídos nas décadas anteriores, tinha como preocupação a promoção de aprendizagens significativas e a problematização da

realidade, não tinha como objetivo formar patriotas, mas sim cidadãos. Além disso, enfatizou o ensino da História do Brasil de modo a atingir umas das determinações da LDB (1996), que se refere ao estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias que formaram o povo brasileiro (FONSECA; SILVA, 2010).

As reivindicações dos movimentos sociais por políticas afirmativas e contrárias ao racismo e todas formas de preconceito e exclusão, somada às pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação do país no campo das Ciências Humanas colaboraram para a reforma do currículo escolar. Na primeira década do século XXI, novas políticas educacionais foram discutidas e promulgadas, dentre elas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabeleceram diretrizes para uma Educação das Relações Étnico-raciais através da obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Estas alterações curriculares tiveram o objetivo de promover a democratização do conhecimento e o direito à memória, buscou desconstruir a narrativa da pacificidade e a inferioridade preconizada aos povos indígenas e africanos na história oficial.

O ensino de História foi pensado como o principal componente curricular para desenvolver a inclusão dos povos originários, dos africanos e afro-brasileiros na formação política, social, econômica e cultural do Brasil. A inclusão destas minorias, que por muito tempo foram marginalizadas e silenciadas no currículo escolar e nos livros didáticos, pretendeu estimular o desenvolvimento de um ensino decolonial, através da inserção dos seguintes temas no ensino de História: a organização social e política dos reinos e impérios africanos; a diáspora africana nos séculos XVI-XIX; as lutas e resistência dos africanos e afro-brasileiros pela liberdade e a cidadania; a trajetória dos indígenas no Brasil; a cosmologia das diferentes etnias indígenas; e a luta e resistência pelo direito à terra e a afirmação da identidade.

Apesar deste movimento de reformulação curricular para a inclusão da História da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas na História do Brasil e para o ensino por eixos temáticos, houve o retorno aos velhos marcos e a defesa de uma concepção didática da História denominada “integrada”, que é estruturada pelo critério linear e guiada pela cronologia da história europeia, que articula de forma complementar a História do Brasil, da América e da África. Em 2008, foi implementado inicialmente em São Paulo uma nova proposta curricular que, de acordo com Circe Bittencourt (2018), a História prescrita neste currículo é a história do capitalismo no tempo. De acordo com esta concepção, a manutenção da organização curricular

quadripartite e linear tem o propósito de acompanhar o processo que antecedeu e procedeu o triunfo do capitalismo em sua expansão mundial.

Trata-se da concepção educacional neoliberal, orientada pelos acordos internacionais os quais o Brasil participa, que impôs um modelo econômico e cria outras formas de dominação e de exclusão, sobretudo no que diz respeito às referências culturais e ao silenciamento das minorias. Devido a essa lógica de interesses, o estudo de eixos temáticos que colocou a História do Brasil como central no ensino de História foi abandonado, para se adaptar as imposições do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da UNESCO.

Seguindo esta tendência curricular, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – disponibilizada em 2018 – que estabeleceu a indicação de conteúdos mínimos a serem ministrados na educação básica em todas as escolas públicas e privadas do território nacional, de modo a atender a orientação da LDB (Lei. 9.394/1996), que determinou que os estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem um currículo nacional unificado.

A BNCC de História, dos anos finais do ensino fundamental, conservou a concepção eurocêntrica, linear e quadripartite da História, ao determinar como prioridade “[...] a identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BNCC, 2018, p. 416). Na observação de todos os objetos de conhecimentos (conteúdos) prescritos no documento, identifica-se que a concepção de História prioriza uma abordagem etnocêntrica (Eu, outro, nós) e heteronormativa do homem branco (CAIMI; COSTA, 2021). Nesta perspectiva, os temas transversais foram descartados e as orientações estabelecidas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 foram subalternizadas na BNCC.

A promulgação da BNCC do ensino médio foi acompanhada pela reforma da estrutura curricular desta etapa da Educação Básica. O currículo escolar foi distribuído em cinco itinerários formativos, em que cada escola e estudante escolhe um. A carga horária mínima do ensino médio também foi alterada, passou para 3.000 horas, sendo 1.800 horas destinadas à educação básica e 1.200 horas à formação técnica e profissional. Houve um retorno à perspectiva educacional direcionada a formação para o mercado de trabalho, similar à desenvolvida durante a ditadura militar. As semelhanças não param por aí, foi retomada a parceria com as instituições privadas na oferta do ensino profissionalizante e o reconhecimento do “notório saber”, para os profissionais não diplomados e licenciados que passaram a prestar serviço na formação para o trabalho (AZEVEDO; CASTRO, 2022).

Ademais, as disciplinas curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia foram incorporadas na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e tiveram seus conhecimentos diluídos em habilidades que comprometeram o aprofundamento das suas especificidades. O estudo deste campo de conhecimento deixou de ser obrigatório em todos os três anos de formação, atingindo apenas 60% no currículo dos itinerários formativos que não têm as Ciências Humanas como pilar. A abordagem histórica manteve a característica eurocêntrica, mas organizado em três eixos temáticos: diversidade cultural, cidadania e novas tecnologias, a serem tratados de forma articulada às demais disciplinas que compõem a área do conhecimento.

Enquanto a BNCC dos anos finais do ensino fundamental apresenta os conteúdos programáticos de História distribuídos nos objetos de conhecimentos que correspondem as habilidades prescritas para cada ano escolar, no documento do ensino médio os conteúdos foram substituídos por seis competências e habilidades – da área interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desta forma, ao mesmo tempo que houve o apagamento da História enquanto disciplina escolar as competências passaram a ser compreendidas como sinônimo de conteúdo, as habilidades receberam o sentido de objetivos e ambas foram tratadas como equivalentes à expressão “direitos e objetivos da aprendizagem” (PNE, Resolução 3, de 2018).

A concepção pedagógica da BNCC se pauta na competência do “saber fazer”, que foi retomado no Brasil a partir da década de 1990, e seguiu a lógica da política neoliberal em ascensão em todo mundo ocidental, sobretudo na América Latina (BITTENCOURT, 2011). Esta reformulação curricular também foi direcionada aos cursos de licenciatura. A partir de 2002, foi sinalizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº1/2002) a necessidade da implantação das Licenciaturas Interdisciplinares (Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos), em consonância com as reformas da educação básica e as demandas do mercado. Estas licenciaturas foram criadas com o objetivo formar professores/as habilitados/as para atuar nas disciplinas correspondentes às áreas do conhecimento e teve o propósito de qualificar para o mercado de trabalho e para o exercício de um ensino interdisciplinar.

Desde o golpe parlamentar, jurídico e midiático que depôs a Presidenta Dilma Rousseff e marcou a ascensão ao poder de grupos neoconservadores, tem crescido no país o interesse pelo controle do que é ensinado nas escolas e pela definição das políticas educacionais. Paulatinamente, um ensino que valoriza o questionamento, a reflexão e a promoção de uma aprendizagem significativa tem sido abandonado pela política educacional do presente. A BNCC ao consagrar um conhecimento padronizado despreza a diversidade sociocultural do

território nacional e as distintas realidades escolares. Assim como, prioriza uma aprendizagem enciclopédica (CERRI; COSTA, 2021) e não reflexiva que tem a finalidade de formar os/as estudantes para o mercado de trabalho, em consonância com o modelo gerencial empresarial, que valoriza a individualidade, a competitividade e a capacidade de empreender.

Novamente o currículo escolar de História está em disputa e sob o controle de um grupo que nega sua importância na formação social e cultural dos/as estudantes. Nas últimas décadas, temos acompanhado a emergência de grupos neoconservadores que buscam controlar o que é ensinado e sua finalidade no currículo escolar. Estes concebem a política educacional como instrumento para reforçar os papéis tradicionais da família, em reduzir a influência das discussões sobre gênero e sexualidade na escola e conservar a hierarquia e a baixa mobilidade social. Integrantes destes grupos, tais como a Escola Sem Partido, têm disputado participação e influência no CNE e nas avaliações do PNLD.

O ensino de História tem sido alvo deste movimento conservador que ao mesmo tempo que reivindica o controle da memória de temas sensíveis – tais como a escravidão, o Golpe civil-militar e o terrorismo de Estado da ditadura militar – também nega a legitimidade da ciência. Prova disso, foi o combate realizado pelo movimento Escola Sem Partido a primeira versão da BNCC (2015), que apresentava mudanças significativas no ensino de História, ao projetar um currículo que se distanciava da perspectiva eurocêntrica e privilegiava a história do Brasil.

Apesar disso, tem se disseminado a resistência a esta política educacional em todo o território nacional, nas escolas e principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação de Ciências Humanas das universidades públicas. Estas instituições têm problematizado e refletido sobre o currículo e o ensino de História no processo de formação dos/as professores/as através das publicações de artigos, TCCs, dissertações, teses e dos eventos de extensão. Dentre estas instituições, destaca-se o mestrado Profissionalizante do ProfHistória que tem contribuído para este movimento, pelo fato de intensificar o diálogo das escolas com as universidades, e por apresentar alternativas para a promoção de um ensino de História significativo e emancipador.

3. Conclusões

Este texto buscou realizar uma revisão da história do ensino de História no Brasil, através de algumas reflexões sobre o papel desta disciplina escolar nos diferentes períodos e da análise da concepção de educação e de História colocada em prática na educação básica. Ao

longo deste estudo, percebemos que a disciplina escolar de História foi disputada e controlada por aqueles que estavam no poder do Estado, assim como identificamos que em alguns períodos o saber história era um elemento de distinção social e também instrumento de poder.

Apesar destes aspectos desfavoráveis, constatamos que houve momentos em que foram realizadas reformas significativas, sobretudo para atender as reivindicações dos movimentos sociais. Tal como ocorreu com a elaboração dos PCNs e a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11,645/2008, que estabeleceram diretrizes para o ensino da História e da cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Atualmente, com a implantação da BNCC na Educação Básica e o novo ensino médio, muitos desafios são apresentados para a promoção de um ensino de História que incentive os/as estudantes a desenvolver um pensamento crítico acerca do passado e do presente. Visto que, este documento conservou a concepção de história tradicional, que posiciona o mundo ocidental como principal referência civilizatória e o homem branco europeu e seus descendentes como os principais sujeitos da história. Na elaboração e homologação de um currículo oficial se perdeu a oportunidade de descolonizar o conhecimento e promover uma ruptura epistemológica e cultural.

Apesar dessa situação, não podemos nos esquecer que a LDB, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são maiores que a BNCC, e elas determinam a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, público e privado, e mais especificamente, estabelece que o conteúdo programático deve incluir estudo da História da África e dos africanos, afro-brasileiros e dos povos originários na formação do Brasil.

Além disso, é preciso acreditar no potencial das professoras e professores como agentes da mudança das práticas de ensino, que de forma isolada ou em conjunto cumprem seu papel na sala de aula, de promover um ensino História significativo na vida dos/as estudantes. Em razão disso, é preciso investir na formação inicial e continuada dos/as professores/as para o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória, que resista às pressões neoliberais e que transforme a realidade.

Dessa forma, mudanças podem ser realizadas para o desenvolvimento de uma educação para o exercício da cidadania e de um ensino de História significativo e comprometido com a problematização das questões sociais do presente, tais como: o combate do racismo, do

machismo, da homofobia e transfobia e em defesa das demandas dos povos originários e das populações periféricas.

Referências

APPLE, Michael. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In. SILVA, Tomaz Tadeu da, et al (Org). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 59-91.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa de; CASTRO, Débora da Cunha. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. *Ensino Em Re-Vista*, v.29, n. 38, v.29, p. 1-24, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302022000100412. Acesso em: 10 mar. 2024.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. Reflexões sobre o ensino de História. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 8 mar. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. *Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. *Lei Nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos->

[subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](#). Acesso em: Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum: Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2018. Disponível em: Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinalpdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina de. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. *Educar em Revista* – UFPR. Vol. 37. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista* – UFPR. Vol. 37. Curitiba 2021. *Educar em revista*, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SO: Papyrus, 1995.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e Fonseca. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

La trayectoria de la enseñanza de la Historia en Brasil (1838-2018)

Resumen

Desde la introducción de la Historia como asignatura escolar en Brasil, en 1838, hasta nuestros días, la organización de su currículo ha estado marcada por disputas y tensiones en torno a la selección de los conocimientos a enseñar. La enseñanza de la Historia ha sido utilizada en diversos momentos como instrumento para legitimar una narrativa sobre el pasado y difundir los valores y cosmovisiones del grupo hegemónico. El objetivo de este texto es analizar el papel y la finalidad de la asignatura escolar de Historia en Brasil, mediante una revisión bibliográfica y el análisis de un conjunto de leyes, resoluciones y parámetros que han regulado la política educativa brasileña. El objetivo de este estudio es presentar los cambios y las continuidades en la historia de la enseñanza de la Historia en Brasil.

Palabras claves: Enseñanza de la Historia; Historia; política educativa brasileña.

La trajectoire de l'enseignement de l'histoire au Brésil (1838-2018)

Résumé

Depuis l'introduction de l'histoire comme matière scolaire au Brésil en 1838 jusqu'à aujourd'hui, l'organisation de son programme a été marquée par des conflits et des tensions sur la sélection des connaissances à enseigner. L'enseignement de l'histoire a été utilisé à différentes époques comme un instrument pour légitimer un récit du passé et diffuser les valeurs et les visions du monde du groupe hégémonique. L'objectif de ce texte est d'analyser le rôle et l'objectif de l'enseignement de l'histoire au Brésil, au moyen d'une revue bibliographique et d'une analyse d'un ensemble de lois, de résolutions et de paramètres qui ont réglementé la politique éducative brésilienne. L'objectif de cette étude est de présenter les changements et les continuités dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Brésil.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire; Histoire; politique éducative brésilienne.

The trajectory of History teaching in Brazil (1838-2018)

Abstract

From the introduction of History as a school subject in Brazil in 1838 to the present, the organization of its curriculum was marked by disputes and tensions, surrounding the selection of knowledge to be taught. History teaching was used at various times as an instrument to legitimize a narrative about the past and disseminate the values and world views of the hegemonic group. The present text aims to analyze the role and purpose of the History school subject in Brazil, through a bibliographical review and the analysis of a set of laws, resolutions and parameters that regulated Brazilian educational policy. Through this study, we hope to present the changes and continuations in the history of History teaching in Brazil.

Keywords: History Teaching; History; Brazilian Educational Policy.