

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E AS LEIS QUE O REGULAMENTA

Nélia Freitas Souza¹

RESUMO: O presente artigo aborda os caminhos percorridos pelo ensino de História no Brasil até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs de 1998, buscando enfatizar a dimensão das interferências dos momentos históricos do país neste ensino. Discute a transformação do saber científico permeado pelos interesses das elites no Brasil, na criação da “genealogia da nação” e posteriormente tornar-se disciplina escolar. Ao mesmo tempo apresentam as ingerências do ensino-aprendizagem através de reformas na educação, os fundamentos que subsidiam a produção intelectual e a prática do saber. O trabalho seguiu o caminho metodológico da pesquisa bibliográfica, dentro de uma abordagem qualitativa, a qual reuniu informações acumuladas em livros, revistas, artigos e dissertações de mestrado, adquiridos por meio eletrônico e das bibliotecas. O objetivo deste trabalho é ampliar a discussão do ensino-aprendizagem que contemplem os anseios de professores, pesquisadores e profissionais da área de educação e um ensino de História voltado para a construção de um sujeito capaz de compreender o seu papel de agente transformador de sua realidade, de suas ideias e sua condição social, política e cultural.

Palavras-Chaves: Ensino. História. LDBEN. PCNs

ABSTRACT: This article approaches the paths taken by history teaching in Brazil until the creation of the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN of 1996 and of the National Curricular Parameters - PCNs of 1998, seeking to emphasize the dimension of the interferences of the historical moments of the country in this teaching. It discusses the transformation of scientific knowledge permeated by the interests of elites in Brazil, in the creation of the "genealogy of the nation" and later become school discipline. At the same time, it presents the interferences of teaching-learning through reforms in education, the foundations that subsidize intellectual production and the practice of knowledge. The work followed the methodological approach of the bibliographical research, within a qualitative approach, which gathered information accumulated in books, magazines, articles and dissertations of masters, acquired through electronic means and the libraries. The objective of this work is to expand the discussion of teaching and learning that contemplate the wishes of teachers, researchers and professionals in the area of education and a teaching of History aimed at the construction of a subject capable of understanding his role as agent of his reality, their ideas and their social, political and cultural condition.

Key words: Teaching. History. LDBEN. PCNs.

¹ Mestra em Ciência da Educação na Linha de Pesquisa de Tecnologia Educacional e Educação à Distância pela Universidad Interamericana, Assunção, Paraguai,
E- mail: tekanell@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

No momento atual a escola e o ensino de História vivem uma realidade onde ainda se fazem presentes diferentes formas de ensinar e adquirir conhecimentos, que vão desde tendências tradicionais a propostas de inovações do ensino.

No intuito de entender esse momento, e contribuir para indicar caminhos que possibilitem transformar as relações de ensino-aprendizagem e propiciar inovações na prática educativa das aulas de História, buscou-se na literatura, conhecimentos e estudos que auxiliem a refletir e discutir sobre o que ensinar e como ensinar na disciplina de História, de forma a torna-la com sentido e significado para o aluno.

Sendo assim, este artigo trata sobre os caminhos percorridos pelo ensino de História no Brasil, assim como sobre as leis que o regulamenta.

Por isso, optou-se por estrutura-lo em três partes, organizadas da seguinte maneira: Primeiro Momento que trata sobre a História Ciência e a História Disciplina Escolar, a qual apresenta os caminhos que a História trilhou até ganhar contornos de saber científico e tornar-se disciplina escolar.

Em seguida discorre sobre o Ensino de História no Brasil. Aqui se faz uma explanação sobre a interferência dos momentos históricos do país em relação ao tipo de História que deveria ser aprendido e ensinado nas escolas. Sendo pontuados dois momentos históricos:

Um que mostra como a História foi introduzida na escola secundária e o nascimento desta como disciplina escolar. E o outro que situa as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir das décadas de 1930 e 1940 e os impactos destas no ensino de História.

E por último trata sobre os Instrumentos Normativos que Orientam a Educação e o Ensino de História no Brasil, o qual mostra as leis que regulamentam o ensino de História no Brasil; apresenta as transformações ocorridas com a criação dessas leis e discute as orientações propostas para este ensino na atualidade.

O trabalho seguiu o caminho metodológico da pesquisa bibliográfica, dentro de uma abordagem qualitativa, a qual reuniu informações acumuladas em livros, revistas, artigos e dissertações de mestrado, adquiridos por meio eletrônico e das bibliotecas. Selecionaram-se algumas delas, as quais trouxeram dados importantes para clarearem as ideias sobre o tema em estudo.

Buscou-se embasamento teórico nos estudos de: Fonseca (2006) Mathias (2011), Guimarães (2012) Cruz (2013) e Bittencourt (2015). Esses autores mostram a trajetória do ensino de História no Brasil. Por meio deles foi possível conhecer os caminhos que o ensino de História trilhou até chegar ao momento atual.

Também nortearam o estudo, os instrumentos normativos que orientam a educação e o ensino de História, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998). Por meio deles foi possível conhecer as propostas para o ensino de História na atualidade.

O objetivo deste trabalho é ampliar a discussão do ensino-aprendizagem que contemplem os anseios de professores, pesquisadores e profissionais da área de educação e um ensino de História voltado para a construção de um sujeito capaz de compreender o seu papel de agente transformador de sua realidade, de suas ideias e sua condição social, política e cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Fonseca (2011), a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos, características próprias e objetivos definidos a partir do século XVIII. Anteriormente, esteve subordinada, por muito tempo, à teologia e à sociologia.

Ainda de acordo com Fonseca (2011), da Idade Média ao século XVII imperou uma história apoiada na religião e assinalada por uma visão alicerçada na providência divina, pensava-se que o curso da história humana era definido pela vontade de Deus. Portanto, uma época em que predominava uma história marcada pela intervenção direta das questões religiosas.

Do século XVII em diante, houve a afirmação do estado-nação, fato que fez desviar, gradativamente, os objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política. Fonseca (2011) alerta que esse conhecimento passou a servir à educação dos príncipes e à legitimação do poder.

A partir de então, o que se verificava no discurso historiográfico era uma paulatina substituição do estudo da origem das coisas sob a ótica eclesiástica para se

firmar no estudo da origem de dinastias e de nações, linha que se manteve forte até o início do século XX.

A partir dessa substituição, a História como conteúdo destinado ao ensino ganharia importância, pois serviria para a formação das elites, principalmente dos herdeiros dos tronos europeus.

Mesmo assim, a História ainda não constituía como disciplina escolar e ainda podia-se verificar a presença do sentido providencialista, mas de qualquer forma, passou a ser ensinada com a finalidade de explicar a origem das nações.

Nesse processo de construção da História como disciplina escolar², merece ressaltar a interferência do Iluminismo no que diz respeito à história sagrada e à história profana, nas palavras de Fonseca (2011 p. 22) “seria cada vez menos a história sagrada e cada vez mais a história da humanidade”. Ou seja, se estudaria cada vez menos a história bíblica e cada vez mais a civil.³

No período da Revolução Francesa a educação se tornou tema de grande relevância, porém a História ainda continuaria como um elemento secundário nos currículos escolares. Na França, tornou-se ferramenta de referência para a reflexão sobre as civilizações e sobre o progresso da humanidade.

No entanto, o foco estava muito mais nas festas cívicas e nas celebrações da Revolução do que na eficácia do estudo do passado nacional, fato que ocorreria a partir do século XIX.

Vale ressaltar que ainda no século XVIII a educação passou a ser vista como competência do Estado em vários países europeus, porém é somente durante o século XIX que a História se constituiu como disciplina escolar.

Nesse instante, havia a preocupação com a formação de um cidadão ajustado ao sistema social e econômico transformado pela solidificação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais.

Conforme Fonseca (2011) a afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto

² Fonseca (2011, p. 15) traz em sua obra intitulada História e Ensino de História, a definição contemporânea para disciplina escolar. Segundo ela, define-se como disciplina escolar, o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação.

³ Fonseca (2011, p. 21) faz referência à História Sagrada como sendo a história bíblica que era ensinada nas escolas onde a influência de igrejas cristãs era significativa. A História Profana tinha como objetivo estudar a história civil.

das disciplinas escolares, uma vez que coube a ela a tarefa de apontar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes heróis e ilustres da pátria.

Assim, a História passaria a difundir esse ensinamento, que alcançaria os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, sendo elaborados sob estreito controle dos detentores do poder.

Essa ideia foi absorvida na Europa e também na América, nos locais onde os países haviam acabado de conquistar a independência e necessitavam da construção de um passado comum.

Portanto, a História como disciplina escolar se constituiu dentro de uma perspectiva nacionalista, atendendo aos interesses políticos do Estado. Foi nesse contexto que, também no Brasil, a História começou a ser ensinada como disciplina escolar. Tema que será tratado a seguir.

ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Pelos estudos de Fonseca (2011) e Bittencourt (2015), pode-se caracterizar o ensino de História no Brasil a partir de dois momentos.

O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com sua introdução no currículo escolar. No pós-independência do Brasil, onde se teve a preocupação em criar uma “genealogia da nação”, para tanto, elaborou-se uma “história nacional”, baseada em uma matriz europeia.

O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 1930 e 1940, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. Período em que ocorreram reformas no sistema educacional que impactaram no ensino de História.

A seguir, revisita-se a história do ensino de História no Brasil percorrendo sobre esses dois momentos com o intuito de contribuir para o entendimento de como se teceu no cenário brasileiro a formação do ensino de História e como essa formação refletiria na construção da história ensinada nas escolas.

Em conformidade com Guimarães (2012), acredita-se ser importante não separar a investigação e o debate sobre o ensino, do contexto em que ele é produzido.

Por isso destaca-se, neste item, momentos históricos que interfeririam no processo de formação do ensino de História no Brasil e conseqüentemente os impactos deles no currículo da disciplina História.

Em relação a esse primeiro momento, Fonseca (2011) registra que é difícil precisar o ensino de História no Brasil antes das primeiras décadas do século XIX, no período do pós-independência em que se constituía o Estado Nacional.

Antes disso, no período colonial, a educação escolar no Brasil ficou a encargo da Companhia de Jesus, principal ordem religiosa que atuava nessa época. Ela assumiu a responsabilidade de conversão dos indígenas.

Assim, a missão dos jesuítas no campo da educação era evangelizar os indígenas, para isso utilizavam um conjunto de procedimentos e estratégias com o objetivo de garantir a eficácia desse processo.

Portanto, a educação era voltada para uma concepção de cunho religioso, com diretrizes educacionais dos jesuítas organizadas por estes até a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal em 1759.

No governo de Pombal efetuou-se a reforma educacional, a qual se tornou prioritária por meio da implantação de uma educação pragmática com a pretensão de formar os quadros administrativos da burocracia estatal.

O Estado, influenciado pelo Iluminismo, passaria a enxergar o papel da educação no processo de modernização e desenvolvimento. Porém, a reforma que se seguiu no governo de Pombal, não deixava de ser aristocrática, pois o acesso à educação continuava restrito às elites.

Fonseca (2011) chama a atenção para o fato de que, apesar de ocorrer a reforma, não houve um acompanhamento da prática em relação às ideias, houve pouco avanço, pois não tinha recursos de professores e de material.

Nesse momento, a Companhia de Jesus deixava de ser a principal controladora do sistema educacional no império português e a Universidade de Coimbra passaria por uma reorganização, revendo métodos, currículos e criando faculdades e estabelecimentos anexos.

Na realidade a História, nesta reforma, apareceria mais definida para os estudos superiores da Universidade de Coimbra, ela ainda não se constituía como disciplina escolar independente na estrutura educacional do império português, muito menos em relação ao Brasil.

Foi só após a ruptura com Portugal em 1822, que o ensino de História foi introduzido no Brasil e, dessa forma que se constituiu a História como disciplina escolar

com objetivos definidos e caracterizados como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado de métodos pedagógicos próprios.

Esse fato se deu em meio a debates e discussões acerca de como deveria ser o Estado que acabava de nascer: liberal? Conservador? No final das contas, as determinações e diretrizes em relação ao ensino de História, acabaram vindas da elite, pois grande parte da população era pobre, negra e excluída do processo.

Na verdade o interesse das elites era solucionar um problema que as afligia desde o período colonial, que era controlar e fiscalizar uma população crescente de escravos e de negros mestiços livres, e suas influências culturais, consideradas degeneradoras e bárbaras.

Então, questiona-se: dentro do sistema educacional, como dar conta de resolver essa problemática? Como inserir essa população na História do país recém-emancipado? Como deveria se construir a identidade brasileira? Qual deveria ser a História do povo brasileiro?

Permeado por esses questionamentos o ensino de História foi introduzido na escola secundária, surgindo também a História como disciplina escolar.

Isso ocorreu, de acordo com Mathias (2011), em 1837, mediante a criação do Colégio D. Pedro II, que durante o Império funcionava como estabelecimento padrão de ensino secundário, criado para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepara-los para o exercício do poder.

Juntamente com o nascimento da história disciplina escolar, nasceu a História acadêmica, quando em 21 de outubro de 1838, fundou-se o IGHB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Bittencourt (2015) aponta a profunda ligação existente entre as duas instituições e mostra que o ensino escolar sofreu fortes influências do IHGB, pois os membros do Instituto eram professores do Colégio D. Pedro II e responsáveis também pela elaboração dos programas a serem adotados pela escola secundária.

A referida autora evidencia que a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira, uma vez que se vivia um momento em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822 e buscava criar uma historiografia para o Brasil, significando com isso, a própria fundação da nacionalidade, a construção da identidade do povo brasileiro.

O IHGB tomou para si a missão de escrever a história oficial do país, começava então a construção oficial do nosso passado. A cargo dos membros daquela instituição do saber, ficava a missão de interpretar o país recém-independente: quem eram os brasileiros, de onde vinha, qual era o lugar deles?

Nesse processo, vale frisar a figura do alemão naturalista Karl Philipp Von Martius. Conforme estudos de Bittencourt (2015), em 1843 o IHGB lançou um concurso de monografias, onde questionou para os seus sócios “como se deve escrever a História do Brasil?”⁴

O objetivo com o concurso era encontrar o melhor plano para se escrever a história do Brasil, e a resposta vencedora veio de Martius. Ele afirmava que para escrever a História do Brasil, devia-se atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio.

Destacou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização. Elevou o português branco de um lado, e do outro, tratou de criar uma história romântica sobre os índios selvagens e sem alma que seriam catequizados e civilizados pelos portugueses.

O negro pouco comentado, para não trazer à tona o embaraço da escravidão, devendo ser mencionado pelo historiador dentro de uma abordagem que retratasse as condições dos negros importados, seus costumes, opiniões civis, conhecimentos naturais, preconceitos, superstições, defeitos e virtudes próprias da sua raça.

Conforme Fonseca (2011), a proposta de Martius era a construção de uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização.

As propostas de Von Martius tiveram reflexos entre os sócios do IHGB e também atingiram os professores do Colégio D. Pedro II, tornaram-se o sustentáculo dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses utilizados com muito sucesso como manuais didáticos.

Cruz (2013) ressalta que as orientações das produções tinham bases positivistas, caracterizadas por uma narração linear de fatos políticos com base em documentos oficiais como fonte de verdade absoluta.

⁴ A respeito desse concurso consultar: FERNANDES, Cláudio. **O Programa de Von Martius para a História do Brasil**. Disponível em: <http://alunosoline.uol.com.br/historia-do-brasil/o-programa-von-martius-para-historia-brasil.html>.

A referida autora chama atenção que o currículo de História tinha o objetivo de legitimar uma sociedade aristocrática valorizando os grandes líderes como condutores do processo histórico e desconsiderando a possibilidade de pessoas comuns serem consideradas como sujeitos históricos.

Em relação ao instante da Proclamação da República, já no final do século XIX, a escola passou a ter a função de acusar os atrasos determinados pela monarquia. Nesse instante, a educação escolar deveria recuperar os indivíduos e a própria nação, tendo o intuito de colocar o país no caminho do desenvolvimento e da modernização.

Sendo assim, o ensino de História passou a ocupar, no currículo, um duplo papel: civilizatório e patriótico. Deveria modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico.

A História Nacional identificava-se com a História da Pátria, cuja finalidade era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista, e eurocêntrica da história. Seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo de lutas, de feitos gloriosos de personagens identificados com ideais republicanos.

No início do século XX, apesar das sucessivas reformas dos governos republicanos, pouco foi feito para alterar a escola pública. Contudo, o período constituiu-se em um momento de fortalecimento de debates sobre os problemas educacionais.

Debates estes que surtiram efeitos com as reformas que se cumpriram a partir da década de 1930, onde o sistema educacional passaria por uma transformação, principalmente a partir de duas reformas pontuais: a Reforma Francisco Campos de 1931 e a Reforma Gustavo Capanema de 1942. Assuntos tratados no próximo ponto.

Conforme Bittencourt (2015), o Colégio D. Pedro II continuou como escola-modelo até 1931, sendo responsável pelos programas e como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário.

A autora salienta que até essa data, várias reformas educacionais foram realizadas, mas destaca a Reforma Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde na época.

Mathias (2011) menciona que após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas estabeleceu o Ministério da Educação e Saúde e nomeou Francisco Campos para o

cargo de ministro. Este promoveu uma reforma em 1931, pela qual se encerraria a hegemonia do Colégio D. Pedro II à frente do ensino no Brasil.

Anterior a 1931, os programas de ensino secundário eram formulados pelos professores e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário. Com a reforma, as políticas educacionais foram centralizadas no recém-criado Ministério da Educação e Saúde, assim como os programas e métodos de ensino passavam a ser produzidos pelo próprio Ministério.

Na verdade, essa reforma tirava das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passava a ser de competência exclusiva do Ministério.

Ela implementou a seriação dos currículos, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Em relação ao ensino de História, Mathias (2006) aponta que houve uma retomada da concepção de Estado Nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro, uma identidade incumbida de ocultar as divisões sociais impetuosas na sociedade, sinaliza que a ideia geral era deixar que a elite operasse as transformações sociais, sendo o povo a massa cega a ser guiada pela elite.

Bitencourt nesse sentido corrobora mencionando que vários intelectuais envolvidos com as questões educacionais, não escondiam a crença na liderança das elites. Cita como exemplo, Fernando de Azevedo⁵, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, no Inquérito sobre a Instrução Pública (1926-30), que manifestou sua convicção a respeito da necessidade de se priorizar a educação das camadas dirigentes, que deveria anteceder a educação do povo.

Esse pensamento leva a crença de que a ideia era formar uma camada dirigente que deveria ter o direito especial à educação, até mesmo como forma de regulação social e da manutenção do poder, por isso definia, de acordo com seus interesses sócio-políticos e culturais, o que deveria ser ensinado nas escolas para a “massa” populacional.

⁵ Fernando de Azevedo foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30). Nesse período, projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino radical. Traçou e executou um largo plano de construções escolares, entre as quais as dos edifícios na rua Mariz e Barros, destinados à antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. Foi também, Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933), dentre. Em 1933, quando Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas consubstanciais no Colégio de Educação.

Em se tratando dos programas e das orientações metodológicas, Bittencourt (2015) menciona que foram organizados por comissões formadas pelos órgãos públicos educacionais e, neles, o conteúdo estava disposto por série e procurava abranger a História Geral, do Brasil e da América.

Essa organização durou até 1942, quando ocorreu uma segunda reforma educacional, no período da ditadura do Estado Novo (1937-1945) no governo de Getúlio Vargas. A reforma era do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema.

Por essa reforma, a História do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma. Antes, era vista em conjunto com a história universal numa posição secundária.

Não se pode perder de vista que era um período de governo ditatorial e isso refletiria no que iria ser ensinado nas escolas.

Por causa disso, os programas curriculares e orientações metodológicas eram pautados pela “ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente”. (FONSECA, 2011, p. 54).

Importante salientar que essa concepção servia para formar o cidadão ideal para o estado centralizado, portanto a ideia era gerar o cidadão aos moldes dos interesses do Estado: o cidadão obediente e sabedor de seus deveres para com a pátria.

O ensino de História foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. (MATHIAS, 2011, p. 43).

Em se tratando do ensino de História, os programas continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de leva-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Desse ponto de vista, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros.

Na década seguinte, 1950, conforme Fonseca (2011), os programas de história não se afastaram das concepções e das práticas tradicionais.

Em 1964 viriam os duros anos da ditadura militar no Brasil, momento em que a história prostrou-se a serviço do aparelho de reprodução dos valores da classe militar dirigente, atuando como um veículo de reprodução da memória dessa mesma classe.

Os estudos de Guimarães (2011) mostram que nesse período, o papel da educação esteve rigorosamente vinculado ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico. Esse fator estaria presente também no ensino de história, que sofreria uma reorganização para atender aos interesses desse Estado autoritário.

Nesse instante, observa-se a volta de uma história bastante próxima daquela de ordem tradicional característica do século XIX, pois ela se adequaria a um estado ditatorial, que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros.

Conforme Fonseca (2011), o regime se preocupou especialmente com o ensino da educação cívica, redefinindo os papéis de duas disciplinas já existentes, Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social e Política Brasileira - OSPB, tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino. No ensino superior, introduziu Estudos dos Problemas Brasileiros - EPB. Essas medidas, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham claro papel moralizador e ideológico.

Assim, conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina EMC. Segundo Guimarães (2011), esses conceitos deviam marcar também o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias inculcando dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas.

A disciplina OSPB passou a ser vinculada à EMC, assim como, sutilmente, o ensino de História vinculou-se aos princípios norteadores da EMC. Dessa forma, de um lado, os professores de História e Geografia ou Estudos Sociais passaram a envolver-se, diretamente, ao ministrar as duas disciplinas, e também porque o conteúdo e os conceitos de moral e civismo perpassavam todas as disciplinas e as atividades extraclasse.

De outro, os estabelecimentos de ensino passaram a ser obrigados, legalmente, a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuindo a carga horária de História e Geografia ou Estudos Sociais, e cedendo espaço na grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e OSPB.

As atividades cívicas extraclasse foram instituídas pelas escolas com o objetivo de garantir maior eficiência da prática educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornaram-se recorrentes no cotidiano escolar.

Nesses atos, crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais – por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis já tradicionais e também aos novos heróis -- e participavam de comemorações. Esse processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, principalmente de 1ª a 4ª série, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira.

Na realidade, o objetivo do Estado era desenvolver um ensino onde o civismo e a moral fossem enaltecidos em detrimento à reflexão, ao pensamento crítico, visando eliminar críticas e legitimar o poder dos grupos dominantes. Para tanto, uma das medidas adotadas pelo Estado, foi fundir as disciplinas de História e Geografia em uma só, a chamada Estudos Sociais.

A finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação.

Nesse ponto de vista, os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos grandes vultos, cultuados e glorificados como os únicos sujeitos históricos.

A preocupação com esse ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc.

Esse seria o caminho para a formação do cidadão, do homem ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado. A disciplina escolar História, associada à Geografia, estava organizada no Programa elaborado pelo Ministério da Educação e distribuído por meio das Secretarias estaduais.

A estrutura desse programa, seguindo a tendência até então predominante no ensino de História, impunha 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.

Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais.

Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem.

Em 1970 o regime militar entraria em crise e começaria o processo de redemocratização da sociedade e o advento de novas possibilidades de pensar a realidade brasileira, tornando-se mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de História.

Conforma Fonseca (2011, p. 59), o processo de mudança se iniciaria no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, “resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média”.

Nunes (1996) corrobora dizendo que os anos de 1980 foram marcados por inúmeros questionamentos por parte daqueles que se preocupavam com o ensino de História, desses questionamentos surgiram mudanças e novas perspectivas em relação às práticas de ensino de História.

Guimarães (2012) menciona que no amplo debate ocorrido nos anos de 1980, no interior das lutas pela democratização do país – greves de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores –, ocorreram os processos de reformulação curricular na maioria dos estados brasileiros.

Tempo de intensa mobilização dos movimentos sociais em busca da liberdade de expressão, em favor da democracia, objetivando assegurar direitos sociais e políticos na nova Constituição que estava sendo elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte depois de anos de ditadura. Constituição que ficaria pronta em outubro de 1988.

Foram desenhados outros caminhos do ensino de História. Fonseca (2011) salienta que se buscava um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História.

Logo no final dos anos 80 e início dos anos 90 a historiografia brasileira acelerava um significativo processo de renovação. Período influenciado pela globalização, pelas ideias neoliberais e pela nova história no ensino de História.

Seguindo essas influências, em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso promoveu sua reforma educacional, sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – NLDBEN.

Para se entender as mudanças ocorridas a partir de 1996, por meio da criação da NLDB, a seguir, se abordará a trajetória dessa Lei e os reflexos desta para a educação e para o ensino de História, assim como será tratado sobre outros instrumentos que norteiam este ensino.

INSTRUMENTOS NORMATIVOS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.

Afinal o que dizem os instrumentos normativos sobre a educação e o ensino de História no Brasil?

Acredita-se ser relevante para o estudo em foco, examinar os instrumentos que norteiam o ensino de História, pois contribuirá para apontar direções, ao profissional da área de educação e ao professor de História, para as tendências atuais do que deve ser ensinado nas escolas e nas salas de aula.

A LDBEN define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948, e levou treze anos de debates até o texto chegar à sua versão final. A primeira LDBEN foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.:

Como já dito anteriormente, a partir de 1970 o regime militar entraria em crise e começaria o processo de redemocratização do país, ocasionando o aparecimento de novas possibilidades de pensar a realidade brasileira. Fato que fez surgir debates, reflexões e lutas a favor da promoção de transformações no ensino de História.

Dessa forma, as décadas que se seguiram, 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil, promovidas por estados e municípios,

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, a qual garantiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, sendo fixadas as diretrizes e bases

nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna.

Instituída a lei, surge a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade do país.

A LDBEN de 1996 pauta-se de ideais de construção de uma sociedade democrática, orientando para um ensino da História que focalize a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano e discussão dos problemas sociais contemporâneos. Soma-se a isso, a valorização das diversidades culturais brasileiras, o respeito mútuo, a problemática da construção da identidade, do pensamento crítico e da cidadania do educando, incluindo-se como participante ativo do processo de construção do conhecimento.

Propõe, ainda, um estudo temático sob a perspectiva da História do cotidiano e a utilização de métodos didáticos que levem o aluno à reflexão sobre sua vivência histórica, inserindo-se em um contexto social.

Nesse contexto das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, o Ministério da Educação e Cultura - MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998, e de ensino médio, em 1999, acrescido do PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), de 2002. Segundo Mathias (2011) tanto a NLDBEN – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto os PCNs propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, simultaneamente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional.

Os PCNs defendem o ensino de História comprometido com a construção da noção de identidade e com o exercício da cidadania, questionam os métodos e as concepções concebidos como tradicionais e afirmam que os estudos no campo da produção do conhecimento histórico, nas últimas décadas, têm proporcionado novos olhares aos historiadores, professores e alunos.

Esses estudos têm refletido criticamente sobre os agentes condutores da história, os povos e culturas sobre os quais os estudos históricos devem lançar seus olhares, as fontes utilizadas pelos historiadores, as noções de tempo histórico e as relações entre a História e outras disciplinas.

Ao refletir acerca dessas transformações, os PCNs assumem uma posição signatária das chamadas novas tendências, especialmente da Nova História, condenando a concepção de História voltada para a legitimação de determinados setores, tidos como únicos sujeitos.

Os PCNs (1998) traçam metas para o ensino da História com base na construção de um conhecimento que possibilite formar alunos críticos capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e situações novas.

De acordo com Bitencourt (2015), a inovação nas propostas dos anos 1990 está na ênfase atual ao papel da História ensinada para a compreensão do sentir-se sujeito histórico.

As mudanças a partir das reformas educacionais dos anos 90 são constatadas, quando se analisa currículos, programas e os livros didáticos que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. De acordo com os PCN que norteiam a elaboração dos livros, a disciplina deve contribuir para que os alunos possam:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCNs, 1998, p. 7).

Porém, conforme Bitencourt (2015 p. 19), os objetivos da História trazidos pelas novas propostas curriculares: “formar o cidadão crítico capaz de sentir-se sujeito histórico e estudar o passado para compreender e transformar o presente”, não são metas novas. Elas já fazem parte de outras propostas provenientes dos anos 50, momento que a sociedade passou a almejar tais características como necessárias à manutenção do estágio de desenvolvimento tecnológico da nascente sociedade industrial urbanizada.

Com base nesses objetivos e diante de todo o conhecimento histórico que vem se acumulando ao longo do tempo, pergunta-se: o que ensinar, afinal?

São ainda os PCNs (1998) que sugerem e selecionam os conteúdos (o que ensinar) e os saberes históricos, apontando para uma organização curricular por eixos temáticos.

Para as séries finais do Ensino Fundamental apontam dois eixos temáticos que são: História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em relações sociais, natureza e a terra e as relações de trabalho; e História das representações e das relações de poder, desdobrada em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Essas propostas solidificam anos de reformas e discussões alcançando os anseios dos professores e historiadores da área, rompendo com o ensino de história comprometido com a história dos vencedores e com a cronologia linear.

A essas propostas norteadoras sugeridas pelos PCNs de 1998, veio somar em 1999 os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

De acordo com os PCNEM (1999), a educação deve promover o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados e vinculados à necessidade da vida contemporânea, ligados ao desenvolvimento de conhecimentos científicos mais amplos e abstratos.

Para atingir este objetivo, os documentos oficiais enfatizam que a aprendizagem seja fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades com atividades contextualizadas. Os documentos indicam que o trabalho pedagógico com base nas competências propicia ao aluno desenvolver instrumentos de análise e compreensão, fato que permite preparar o jovem para o trabalho, assim como, atuar na sociedade contemporânea de forma consciente e crítica, assumindo sua cidadania.

Indicam ainda que as ações de ensino-aprendizagem devem se estruturar para desenvolver os aspectos: da vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva.

Apontam que o aluno deve ter domínio dos instrumentos do conhecimento, e relaciona o objetivo do ensino médio com base nas premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO de: Aprender a ser, Aprender a fazer e Aprender a Viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo deste artigo, nota-se que a trajetória do ensino de História no Brasil foi marcada por avanços, em alguns momentos, e retrocessos em outros, pois, de modo geral, os conhecimentos que deveriam ser ensinados e aprendidos nas escolas, estiveram envolvidos em meio aos discursos e embates políticos que prevaleciam em cada período.

Na verdade, até a História se constituir como disciplina, se enfrentou diversos confrontos, principalmente no que diz respeito à formação de uma identidade nacional.

Contudo, a educação e o ensino de História sofreram alterações. Por meio dos instrumentos normativos que orientam a educação e o ensino de História vista anteriormente, constata-se os avanços ocorridos nestas áreas, frutos das lutas travadas ao longo do tempo em prol de uma educação universal, mais igualitária e democrática.

As reformas educacionais aconteceram, principalmente a partir dos anos de 1990. As orientações e sugestões dos documentos legais em relação à educação contemplam os anseios de professores, pesquisadores e profissionais da área, de uma educação e um ensino de História voltado para a construção de um sujeito capaz de compreender o seu papel de agente transformador de sua realidade, de suas ideias e sua condição social, política e cultural.

Entretanto, cabe aqui questionar: todas essas transformações, no campo do ensino de História, no campo das leis educacionais, no campo das ideias, trouxeram, de fato, mudanças na forma de ensinar e aprender História?

Ao longo do estudo, atestou-se que mesmo havendo as reformas educacionais não houve alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores e nem mudanças significativas nas concepções de História.

Ele revela que para se mudar a prática docente, faz-se necessário uma ação conjunta que vai desde atitudes individuais, do professor, que deve refletir sobre sua prática constantemente; quanto governamentais, com investimento na educação e no professor (com cursos de formação continuada, pagando melhores salários); assim como, ações coletivas de profissionais da área e das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, com discussões, reflexões e debates que possam influenciar diretamente nas práticas docentes em aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 12.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando o Ensino).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1996.

CRUZ, Sayonara Ribeiro. **O uso do computador na aula de História: contribuições e desafios**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Lavras. MG, 2013.

Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1689>>.

Acesso em: 06.10.2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. RAE - Artigos. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas**. **Revista Brasileira de História**. V.13, nº 25/26 pp143-162. São Paulo, set. 92/ago 93. Disponível em:

http://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=17

Acesso em: 03.10.2014.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Médio. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.

VIEIRA, S. da Rocha; MALANCHEN, J. **A Construção de uma História Oficial através da invenção de um Passado**. Revista Espaço Acadêmico, nº 60 – Maio de 2006. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/060/60malanchenvieira.htm>>

Acesso: 30.06.2015.