

TENSÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NOS ÚLTIMOS CINQUENTA ANOS

Laura de Almeida Acedo Hernandez

Orientador: Prof. Dr. Silvio Luiz da Costa

RESUMO

O ensino de História é significativo na formação dos jovens discentes acadêmica e socialmente. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo refletir as modificações ocorridas no âmbito da disciplina História no Brasil nos últimos cinquenta anos, contextualizando tensões, avanços e retrocessos se tomarmos como ponto de chegada a constituição de um ensino democrático e democratizante. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que privilegiou dissertações acadêmicas, artigos de revistas especializadas e livros, onde foram levantados dados sobre as legislações, metodologias e ideais que regiam o ensino de História nos diferentes momentos pelos quais passou o país desde a ditadura civil-militar, passando pela redemocratização, até a atualidade. Entre os resultados observou-se que na ditadura civil-militar essa disciplina foi descaracterizada e esvaziada de sentido, a medida em que foi utilizada para propagar as ideias do regime. Todavia, no período seguinte, meados dos anos 1980 até a segunda década do século XXI, houve movimentos que levaram a uma renovação e conseqüente avanço do pensamento histórico, com mudanças em temáticas estudadas e metodologias utilizadas. Na última década, com novas reformas na educação, retrocessos ocorreram, os quais buscaram desvalorizar a disciplina de História. Em um processo tenso e dinâmico, as perspectivas de mudança vêm acompanhadas de muitas resistências. Conclui-se que a História é um constante campo de luta no qual é preciso constantemente defender um ideal de formação de consciência histórica e um ensino integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História; Ditadura civil-militar; Redemocratização.

ABSTRACT

History teaching is significant in the training of young students academically and socially. In this sense, this study aims to reflect the changes that have occurred within the discipline of History in Brazil over the last fifty years, contextualizing tensions, advances and setbacks if we take the constitution of a democratic and democratizing education as the end point. This is a bibliographical research that focused on academic dissertations, articles from specialized magazines and books, where data was collected on the legislation, methodologies and ideals that governed the teaching of History in the different moments the country has experienced since the civil-military dictatorship. , through redemocratization, to the present day. Among the results, it was observed that in the civil-military dictatorship this discipline was mischaracterized and emptied of meaning, as it was used to propagate the regime's ideas. However, in the

following period, from the mid-1980s to the second decade of the 21st century, there were movements that led to a renewal and consequent advancement of historical thought, with changes in the themes studied and methodologies used. In the last decade, with new reforms in education, setbacks occurred, which sought to devalue the discipline of History. In a tense and dynamic process, the prospects for change are accompanied by much resistance. It is concluded that History is a constant field of struggle in which it is necessary to constantly defend an ideal of formation of historical consciousness and comprehensive teaching of students.

Keywords: History Teaching; Civil-military dictatorship; Redemocratization.

Introdução

O ensino da disciplina de História no Brasil passou por diversas alterações ao longo do tempo, uma trajetória marcada por avanços e retrocessos. Esses advindos de mudanças na metodologia utilizada, tal como nos conteúdos curriculares e ainda nos objetivos dados a essa disciplina.

É evidente, por exemplo, como a formação das gerações passadas foi afetada pela ditadura civil-militar, especialmente discentes nesse momento, tanto no ensino básico quanto aqueles que buscaram a formação em cursos de licenciatura, o impacto se deu principalmente na área das Ciências Humanas. O ensino tecnicista e punitivo dessa época causou défices nos conhecimentos desses jovens, posto que uma visão social crítica não era geralmente apresentada a esses alunos.

Porém, metodologias alternativas eram possíveis e se tornaram, visivelmente no período da redemocratização, mais comuns. Professores que buscaram uma formação integral do aluno, associando temáticas cotidianas, metodologias ativas e um ensino democrático, sendo essas práticas transformadoras, as quais colocam o aluno como protagonista da sua educação.

Essa trajetória oblíqua do Ensino de História no Brasil nos permite ver essa disciplina como um campo de luta, uma vez que opõe propostas educacionais e significados diferentes para essa área do saber. Dessa forma, surgem questionamentos, tais como: Qual o papel da História? Como essa disciplina deve ser abordada, em termos metodológicos e de conteúdo? Por que a História é importante na formação dos cidadãos? Por quais discussões e embates o ensino de História passou nos últimos anos?

Imbuído desses questionamentos, o artigo tem como objetivo refletir as modificações ocorridas no âmbito da disciplina História no Brasil nos últimos cinquenta anos, contextualizando tensões, avanços e retrocessos.

Para tanto, a pesquisa apresenta como o ensino de História se deu no Brasil do período da ditadura civil-militar, apontando tanto as medidas legais, como a Lei nº 5.692/71, tomadas para modificação desse ensino, bem como o projeto que a embasou e o retrocesso e desvalorização sofridos pela disciplina de História.

Ademais, serão discutidas as providências do governo no período de redemocratização, meio da década de 1980 e década de 1990, que refletem a renovação do pensamento histórico a qual, mesmo que sem uma unidade de ideais, levou ao avanço da disciplina.

Serão, ainda, abordadas as alterações mais recentes, do século XXI, no pensamento histórico, assim como na legislação brasileira no que concerne o Ensino de História, com seus avanços, representados pelas Leis nº10.639/03 e nº11.645/08 e retrocessos, notadamente representado pela Lei nº 13.415/17. Por fim, um confronto entre as abordagens sobre o ensino de História nos três momentos históricos do Brasil e o sentido dessa disciplina para cada uma dessas épocas.

A partir das contrariedades elencadas vemos o trajeto do ensino de História no Brasil contemporâneo, suas metodologias, conteúdos e ideias, além de suas propostas e intuítos e como esses são determinados pelo momento histórico do país.

Ensino e História na ditadura civil-militar

Não é simples caracterizar o período da ditadura civil-militar brasileira, pois ela constituiu-se de diversas fases, no entanto notadamente após o estabelecimento do Ato Institucional número 5 (AI-5) se tornam mais rigorosos a censura prévia e o terror sistemático do Estado contra os seus opositores (Nascimento, 2016, p. 32).

Quanto a nomeação dessa época, há divergências na forma como essa é referenciada, ditadura militar por muito tempo e, após reexame com intuito de precisão, como ditadura civil-militar.

O termo 'civil-militar' foi apresentado pela historiografia como forma mais precisa para adjetivar o golpe de 1964 e do regime que lhe seguiu. Ao contrário de uma mera ação das Forças Armadas, tal adjetivo visa lembrar que também parte dos civis apoiou o golpe e participou da condução do processo político entre abril de 1964 até 1985, quando a maior parte da historiografia localiza o fim daquela ditadura (Melo, 2012, p. 39).

Com a Lei nº 5.692 de 1971, criada sob a vigência do AI-5, utilizado para aumentar a repressão aos grupos que lutavam contra o regime, foram regulamentadas mudanças no âmbito educacional, por exemplo a perda da autonomia das disciplinas de História e Geografia, as quais passaram a integrar a disciplina de Estudos Sociais que englobava os seus conteúdos (Nascimento, 2016, p. 34-35).

Segundo Mimesse (2019, p.106), “essa lei foi idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar que foi instaurado em 1964. Revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior, a de n.4.024, de 20 de dezembro de 1961”.

Tal fato aponta para o projeto autoritário do governo da ditadura civil-militar, pois as decisões não só são tomadas unilateralmente, bem como promovem uma educação que defende as ideias do regime.

Nesse cenário:

Os conteúdos referentes a História, na disciplina Estudos Sociais, refletem uma perspectiva substancialmente política da História. [...] Utilizava-se o conhecimento histórico para exaltar grandes personagens como exemplos a serem seguidos, bem como, certos grupos sociais e étnicos foram deixados de lado (Nascimento, 2016, p. 34).

Nesse momento histórico o ensino era caracterizado pelo tecnicismo, ou seja, uma formação voltada mais para técnicas de reprodução do conhecimento, o qual tem suas consequências visíveis para a educação, especialmente a área de humanas, a qual tradicionalmente se preocupa com uma formação reflexiva e que promove o pensamento crítico. A educação estava focada em promover o mercado e em resultados econômicos. Sobre isso, afirma Nascimento (2016, p. 33):

Esta valorização do tecnicismo pedagógico expressava bem o objetivo central da educação neste período, ou seja, fornecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, pois se fazia necessário inserir o país no cenário político e econômico do capitalismo internacional. Assim, a formação geral, especialmente a da área de humanas, foi afetada.

O autor ainda aponta que “na ditadura foi negado à História o estatuto de disciplina autônoma; aliás, ela desapareceu do currículo no primeiro grau, com a introdução dos Estudos Sociais. E só no segundo grau, numa única série, a História era obrigatória” (Nascimento, 2016, p. 33).

Nesse sentido,

A escola passou a ser vista mais como uma instituição que deveria estar em busca de eficiência e eficácia, voltada ao mercado de trabalho. Deste modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo mais adequado as inovações, mais ágil, mais prático, reduzindo alguns dos conteúdos teóricos considerados dispensáveis ao novo profissional, ação essa que justifica a

redução da carga horária de disciplinas como História ou Geografia (Mimesse, 2019, p. 106).

A educação foi usada, portanto, para defender e disseminar as ideias do regime vigente, bem como promover seus interesses, de forma que

A ideia era formar o cidadão no espírito de passividade e obediência em relação àqueles cuja função social seria fazer política, portanto, os que resolveriam os problemas do Brasil. Forjou-se a ideia de que o Brasil caminharia para um futuro promissor, mas que seria necessária a união de todos para a concretização desta meta, inclusive, o conhecimento histórico foi mobilizado para formar os cidadãos de acordo com os princípios do regime militar (Nascimento, 2016, p. 34).

Nessa proposta de ensino que buscava a formação tecnicista do discente duas disciplinas ganharam destaque, uma vez que

o Regime também se preocupou, de forma especial, com o ensino da educação cívica, redefinindo as funções e tornando obrigatórias duas disciplinas já existentes: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil, aos níveis de ensino de primeiro e segundo graus, além de introduzir no ensino universitário a disciplina “Estudos dos Problemas Brasileiros”. A luz da ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tais medidas tinham nítido papel moralizador e ideológico (Leandro, 2022, p. 477).

A introdução dessas disciplinas, não só gerou conflitos nas escolas, como também foi responsável por mudanças em cursos de formação de professores.

Os professores formados nas licenciaturas curtas em Estudos Sociais seriam os responsáveis também por essas aulas. Como tais cursos só se iniciam na década de 1970, docentes de diversas áreas ficaram com as aulas até que os novos docentes pudessem assumi-las, o que gerou um dos conflitos mencionados. Assim, nas escolas do período encontraremos professores formados em História e em Geografia ministrando a disciplina junto aos licenciados em Estudos Sociais (Lourenço, 2010, p.100).

O ensino de história, dessa maneira, passa a ser diluído em outras disciplinas e o foco passa a ser dado em datas, locais, fatos e personagens históricos, esvaziando, assim, o significado do estudo da História, que objetivava no período apenas fomentar o ideário patriótico dos alunos a serviço de gerar uma unidade nacional apoiadora do regime (Leandro, 2022, p. 477).

Outra decorrência deste processo foi limitar o horizonte dos jovens quanto à continuidade dos estudos, pois

[...] era diretriz governamental que boa parte dos estudantes brasileiros fosse contida, desviada para carreiras com profissionalização mais abreviadas, criando a possibilidade de reduzir drasticamente a demanda por vagas nas universidades, uma realidade clara nesse momento (Lima, 2016, p. 78-79).

Promoveu-se, desse modo, uma formação com muitas lacunas, as quais, muitas vezes não foram superadas pelos jovens educandos da época, considerando que essa prática educacional “possibilitava que estudantes não desenvolvessem

condições de compreender a realidade histórica por ele vivenciada” (Lima, 2016, p. 124).

Porém, nas décadas seguintes esse panorama seria alterado, um aprimoramento do pensamento histórico levaria a uma nova percepção da História, condizente com o tempo da redemocratização. Essa reconstrução do fazer histórico será contemplada a seguir.

Ensino e História no período de redemocratização

A década de 1980 foi um período de grande importância para o desenvolvimento da atividade intelectual e para a produção de obras que renovaram o pensamento histórico, essa mudança veio por meio de críticas e reconstruções que levaram a ideia de que a história vivia um momento de “crise”.

[...] o que tivemos a partir dos anos 1980 foi a deterioração e decadência dos grandes modelos teóricos que visavam garantir um entendimento global do mundo sócio-histórico. Tal crítica teria favorecido a construção de diagnósticos que falavam em uma crise do tempo histórico e dos macromodelos explicativos sobre os quais se assentava, por exemplo, a história social francesa dos Annales. Assim, para esses autores, o que se colocava em questão naquele momento era a validade dos modelos funcionalistas, bem como certos pressupostos e noções sobre as quais os historiadores, há algumas décadas, construam suas análises. Daí o diagnóstico de que a história vivia uma época de “crise”, que seria agravada quando o próprio estatuto de cientificidade do conhecimento histórico, foi posto em questão [...] (Caldeira, 2020, p. 30).

Essa alteração de sentido da História se expande para as temáticas abordadas, dado que a preocupação com uma história de longa duração, generalizações e objetividade deu espaço à temas voltados para questões sociais e análises preocupadas com as ações dos sujeitos históricos e suas dinâmicas, como afirma Caldeira (2020):

[...] estudos sobre a escravidão, a sociedade colonial, o movimento operário, a história do livro e da leitura ou sobre a história das mulheres foram temas e objetos decisivos neste contexto de renovação historiográfica, trazendo novas questões e atores sociais para o universo de preocupação dos historiadores. Além disso, abriram margem para análises mais preocupadas com as dinâmicas relacionais, o imaginário, os agenciamentos, os conflitos e a dimensão criativa e inventiva presente nas ações dos sujeitos históricos (Caldeira, 2020, p. 31).

O ensino de História, no entanto, não era homogêneo, debates eram gerados, por exemplo, sobre a questão dos conteúdos. Parte dos professores acreditavam que as escolas deveriam transmitir os mesmos conteúdos, outros, baseados nas ideias de

Paulo Freire, defendiam que os conteúdos deviam ser significativos, ligados ao contexto no qual o aluno se insere (Bittencourt, 2011 *apud* Pontes e Nicolli, 2019, p. 46).

No contexto da redemocratização dos anos oitenta, esses debates se intensificam com a Assembleia Nacional Constituinte que viria promulgar a Constituição Federal de 1988. Essa, “resultado de ampla participação popular, tem várias características. Pode ser considerada democrática, rígida, eclética, humanista, principiológica, multidisciplinar, analítica, normativa, inovadora, igualitária, unitextual, escrita” (Fachin e Pagliarini, 2018, p. 151).

Outrossim, a luta pela democracia e pelos direitos humanos somada a influência de movimentos sociais e a participação popular foram pontos fundamentais na elaboração desse texto.

os movimentos sociais atuaram não apenas nos tempos precedentes à convocação da Assembleia Nacional Constituinte, mas especialmente durante os trabalhos de elaboração da Constituição: foram sugeridas 61.020 propostas de textos constitucionais e apresentadas 122 emendas populares, algumas delas com mais de um milhão de assinaturas (Fachin e Pagliarini, 2018, p. 151).

Promulgada a Constituição o processo de redemocratização exigia a renovação de outros parâmetros legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sancionada em 1996, a qual não foi constituída ou tramitada sem debates.

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (Brzezinski, 2010, p. 190).

Advindo desses debates, a década de 1990 foi palco de mudanças na educação e, especificamente, no ensino de História, decorrentes da nova LDB sancionada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, a qual substitui a LDB de 1971, e da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997) (Pontes e Nicolli, 2019, p. 47).

É importante ainda ressaltar o contexto e motivação de elaboração e implementação desses documentos:

Tanto a nova LDB, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são oriundos de um processo de construção que envolve diretamente as exigências estabelecidas pelos órgãos financiadores internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco

Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Pontes e Nicolli, 2019, p. 47-48).

Para esses órgãos internacionais, ao financiarem os setores educacionais e sociais dos então chamados países em desenvolvimento, havia a intenção de incentivar uma educação voltada para suas necessidades econômicas, de trabalho, produção e exploração, envolvendo essas nações num sistema capitalista e globalizado, como países fornecedores especialmente de mão de obra barata (Pontes e Nicolli, 2019, p. 48).

Contudo, é possível verificar que houve um significativo avanço, tanto metodológico, quanto dos conteúdos da disciplina de História a partir de 1985 e durante a década de 1990, como exemplo:

[...]os PCNs traçam toda a trajetória do ensino de História no Brasil e fazem duras críticas ao ensino tradicional de História, como uso do livro didático de forma acrítica, ensino meramente reprodutivista e conteúdos isolados e sem relação com a realidade do aluno. Para os PCNs, o ensino de História deve ser crítico, levando o aluno à reflexão do cotidiano e à construção da consciência histórica (Pontes e Nicolli, 2019, p. 50).

Ainda sobre essa questão é possível notar que:

A disciplina de História, a partir da LDB nº 9.394/96 e da elaboração dos PCNs, passou a ter uma nova visão, pois parte-se da compreensão de que os alunos possuem conhecimentos históricos e que passa, portanto, a ser papel da escola e do professor, reelaborar esse conhecimento informal, transformando-o em saber histórico escolar (Pontes e Nicolli, 2019, p. 51).

Os PCNs, quanto aos conteúdos, apresentam uma organização em torno de eixos temáticos, acrescidos de subtemas. Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental é indicado

[...]o estudo de dois eixos temáticos: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: localidade e comunidades indígenas; II) História das organizações populacionais, subdividida em: deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, e organização histórica e temporal (Silva e Fonseca, 2010, p.18).

Já para os anos finais do Ensino fundamental

[...] os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo (Silva e Fonseca, 2010, p.18).

Essa abordagem, entretanto, causou novas dificuldades ao ensino de História, especialmente a História do Brasil, como afirmam Silva e Fonseca (2010, p.18):

A ênfase dos PCNs no ensino e na aprendizagem de temas e problemas da História do Brasil, desde os anos iniciais do ensino fundamental, veio

enfrentar velhos problemas em muitas realidades escolares. Dentre eles, destacamos o fato de o aluno concluir essa fase da escolaridade sem ter contato com a história do Brasil.

Dessa forma, gerou-se um déficit pontual de conhecimento dos estudantes formados durante esse período, mesmo que esses tenham tido a oportunidade de usufruir de novas propostas de ensino que reformaram os currículos.

Essa concepção sobre o ensino se manteria nos anos iniciais do século XXI, no qual foram tomadas medidas que procuravam incluir no currículo escolar da disciplina de História o papel de culturas marginalizadas na formação do país, o que será explorado a seguir.

Ensino e História no século XXI

A virada para o século XXI marca também a virada do milênio, o qual logo no seu início apresenta mudanças relevantes no ensino de História. Como afirma Pontes e Nicolli (2019, p. 52) “o novo milênio deu ênfase às rupturas e buscou inserir na Educação Básica, através da disciplina de História, conteúdos ligados à História da África e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil e História dos povos indígenas no Brasil.”

Duas leis podem ser citadas como importantes agentes dessas mudanças, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. A primeira inclui no currículo oficial da Educação Básica brasileira, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, História e Cultura Afro-Brasileira. Já a segunda se encarrega de reafirmar a importância da cultura africana para o Brasil e dispõe também a obrigatoriedade dos estudos relacionados aos povos indígenas (Pontes e Nicolli, 2019, p. 52).

Nesta legislação é possível observar a preocupação em reconhecer o Brasil como uma nação multicultural e multirracial e valorizar a importância da cultura africana, bem como da indígena para a formação cultural do país. Contudo, há dificuldades em colocar essas leis em prática:

O processo educacional desenvolvido no Brasil ao longo dos séculos tratou de utilizar conceitos e termos pejorativos e estereotipados, disseminando em meio à sociedade brasileira padrões eurocêntricos, desfavorecendo as populações indígena e negra e colocando à margem as lutas e resistências desses povos.

A tônica para essas percepções emerge das dificuldades ainda hoje na aplicação da lei, tanto nos seus aspectos estruturais, quanto instrumentais. Tal afirmativa é justificada pontuando as dificuldades que hoje o profissional

da Educação Básica se depara ao perceber-se engessado em um currículo que não abre espaços para o debate do multiculturalismo. Ressalta-se, também, que a formação inicial desses profissionais muitas vezes é defasada e carregada de preconceitos. No que tange às questões de instrumentalização para a efetivação da lei, percebe-se uma ausência do protagonismo indígena e negro na elaboração desses materiais. Esse fato, muitas vezes, acarreta distorções de uma realidade complexa, a qual envolve as relações étnicas e a diversidade do povo brasileiro (Costa, 2019, p.140).

Essa perspectiva de um currículo mais inclusivo, demandado pelos movimentos sociais, e de uma formação mais compreensiva e possibilitadora de mudanças, especialmente no âmbito social quando se tem uma visão tradicional e utilitarista da História, representada por materiais didáticos engessados, imprecisos e desatualizados, como também nos processos de formação dos novos profissionais da área quando acontece de modo precário em instituições cujo objetivo principal são os dividendos dos mantenedores.

Mais recentemente, em 2017, ocorreu a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa última, para aflição e insegurança dos professores, omitiu em seu texto a obrigatoriedade da disciplina de História, bem como geografia, filosofia, sociologia, dentre outras, sendo consideradas disciplinas obrigatórias apenas língua portuguesa, língua inglesa e matemática (PONTES e NICOLLI, 2019, p. 53-54).

No cenário nacional é pertinente apontar que o contexto da

[...] reforma do Ensino Médio foi consolidado pós-impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff (2010-2016), com a ascensão do vice-presidente Michel Temer à presidência da república (2016-2018) moldando reformas estruturais na sociedade e direcionando aspectos do modelo neoliberal na educação e nas diferentes esferas sociais, destacando-se a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a qual objetivou o congelamento por 20 (vinte) anos dos investimentos nas áreas sociais (Honório, 2021, p. 3-4).

Todavia, mudanças para o Ensino Médio já haviam começado a ser discutidas antes:

O reordenamento do Ensino Médio por áreas do conhecimento já estava sendo pautado desde 2013, através de um Projeto de Lei que tramitava na Câmara dos Deputados, e na ocasião já propunha a ampliação da carga horária do ensino para o tempo integral. Referimo-nos ao PL nº 6.840/2013 que, ao dispor sobre a Reforma do Ensino Médio, preconizava a alteração da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Reforma, outrora iniciada como o Projeto de Lei supracitado, levada a consultas e audiências públicas, acabou por ser implementada a partir de uma Medida Provisória com força de Lei; trata-se da MP nº 746, sancionada como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Ferreira e Marques, 2019, p. 55-56).

A descaracterização da História como disciplina escolar já podia ser vista no PL em questão, o qual apresentava a possibilidade de dinamizar o currículo através da divisão em áreas do conhecimento e interação entre diferentes campos do saber. Entretanto a Lei nº 13.415/2017 utilizando-se dessa ideia a faz de modo a fragmentar o currículo ao não recontextualizar os conteúdos, como sustentam Ferreira e Marques (2019, p. 58):

[...] a proposta inicial de reorganização curricular, presente no PL nº 6.840/2013 – que já sofria críticas – viu-se transfigurada na recente Lei nº 13.415/2017 em uma estrutura curricular concebida de modo fragmentado, a partir do entendimento de que existe uma “parte comum”, determinada pela BNCC, e uma “parte diversificada”, configurada pelos itinerários formativos; havendo ainda a possibilidade de oferta do Ensino Médio organizado por módulos. Ressaltando que os itinerários formativos serão ofertados de acordo com “a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Outras duas questões são relevantes quando analisamos a Reforma do Ensino Médio, a primeira quando consideramos a precarização do trabalho docente, a redução das especificidades disciplinares e a impertinência do notório saber como requisito para a docência, em detrimento da formação proporcionados pela nova lei. Em decorrência, profissionais serão levados a assumir áreas formativas para as quais não tiveram formação gerando um risco da simplificação das abordagens em sala de aula e conseqüente pauperização do ensino ofertado (Ferreira e Marques, 2019, p. 58-59).

A segunda se refere à alteração da carga horária do Ensino Médio, para tempo integral, com o mínimo de sete horas diárias de trabalho escolar e como isso se relaciona a juventude já inseridos no mercado de trabalho. Um dos fatos que levou a essa alteração foi o de que o ingresso dos jovens nos espaços de trabalho representa um dos principais motivos para a evasão escolar, assim a necessidade se torna, contrariamente ao praticado nas escolas, como discute Ferreira e Marques (2019, p. 60):

[...] ampliar as possibilidades formativas para o Ensino Médio, considerando e problematizando as esferas que implicam na presença do jovem no mercado de trabalho, mas considerando, sobretudo, a formação humana, que passa por uma instrução elementarmente histórica – para a vida, bem como para o mundo do trabalho. Sem que este último lhe seja apresentado de modo precoce, como demanda dos setores produtivos e a formação histórica, sequer lhe seja apresentada como campo de possibilidade.

Vemos, ilustrado por essas novas medidas

[...] um possível retrocesso perante todos os avanços obtidos nos últimos anos no campo do saber e ensinar; dos direitos e dignidade humana de sua cultura e liberdade, instigando a luta pela defesa da educação de qualidade e fortalecimento da pesquisa e extensão no ambiente escolar

de forma crítica, gerando subsídios para um diálogo constante, de tal forma que se repense a temática do ensino emancipador e livre de restrições advindas de períodos onde o senso crítico era firmemente coibido, facilitando desta forma uma educação emancipadora e que não permita nenhum tipo de retrocesso (Castilho, 2023, p.14).

Sendo assim, mais uma vez, ciente de que mudanças podem acontecer, porém sempre em meio a muitas tensões e resistências, é preciso começar a repensar o fazer histórico e os propósitos da disciplina de História, questionando sua desvalorização tal como a do próprio ensino básico. Para isso, torna-se fundamental levar para a prática as discussões acadêmicas sobre o ensino, com o apoio governamental e institucional sendo imprescindível nessa empreitada.

Considerações finais

A retomada do ensino de história nos últimos 50 anos nos revela a importância da história na formação e desenvolvimento da juventude e da sociedade. Tal ênfase coloca a história em um campo de luta que opõe uma História descaracterizada e desvalorizada, utilizada apenas para propagação de uma agenda autoritária e alienante a uma História que permite a formação de senso crítico e consciência histórica dos estudantes.

No tempo da ditadura o ensino de História foi modificado de modo que a disciplina se diluiu em outras e seu método tecnicista apenas reproduzia e presava o ensino de fatos, datas e personagens sem qualquer conexão com o cotidiano dos alunos. A intenção dessa abordagem era a de estimular o patriotismo dos discentes e simultaneamente reforçar os ideais do regime vigente.

Em contrapartida, houve uma renovação da visão sobre a História no processo de redemocratização do país, com temáticas abrangendo questões sociais e análises preocupadas com as ações dos sujeitos históricos e suas dinâmicas ao invés de manter a preocupação com uma história de longa duração, generalizações e objetividade.

Essa concepção se manteve nos anos iniciais do século XXI, no qual foram tomadas medidas que incluíram no currículo escolar da disciplina de História culturas marginalizadas, tratando da influência africana e indígena na formação do Brasil. Entretanto, na segunda década dos anos 2000, as reformas feitas na educação caminharam para uma nova descaracterização dessa disciplina, especialmente no

Ensino Médio, no qual a obrigatoriedade da História foi revogada e se deu mais uma vez a diluição dessa disciplina.

Um tempo de mudanças se faz necessário, no qual deve ser feita a defesa de um ensino integral, inclusivo e democrático, tal como de uma História formadora de cidadãos críticos e conscientes.

Referências

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185–206, 2010.

CALDEIRA, Ana Paula Sampaio. O lugar do ensino de história no Brasil da redemocratização. **História & Ensino**, v. 26, n. 2, p. 29-50, 2020.

CASTILHO, Sílvio Antônio Cardoso de. Concepção de professores de um instituto federal sobre o ensino de história: um paralelo entre o período ditatorial de 1964 e os dias atuais. **Journal of Education Science and Health**, v. 3, n. 1, p. 01–17, 2023.

COSTA, Erlon Fabio de Jesus. Nós e todos: um diálogo sobre a lei nº 11.645/08. *In*: SANTOS, Fabrício Lyrio; FILHO, Sérgio A. D. Guerra (org.). **Ensinar história no século XXI: dilemas e perspectivas**. Cruz das Almas: UFRB, 2019. p. 139-161.

FACHIN, Zulmar Antonio; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. Movimentos sociais na constituição brasileira de 1988: a construção da democracia e dos direitos humanos. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 6, n. 12, p. 150–160, 14 nov. 2018.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Ensino de história e a reforma do ensino médio. *In*: SANTOS, Fabrício Lyrio; FILHO, Sérgio A. D. Guerra (org.). **Ensinar história no século XXI: dilemas e perspectivas**. Cruz das Almas: UFRB, 2019. p. 35-66.

HONÓRIO, Deane Taiara Soares *et al.*. **A reforma do ensino médio no contexto das políticas educacionais contemporâneas**. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79616>>. Acesso em: 27/11/2023 18:48

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. **Nos tempos do autoritarismo: o ensino de história entre os anos de 1964 a 1985**. Realize eBooks, 2022.

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A reforma Lei 5692/71: seus reflexos na educação cearense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza-CE, p.150, 2006.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, v. 13, n. 27, p. 39–53, 2012.

MIMESSE, Eliane. O ensino de história nos anos da ditadura militar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 12, n. 2, p. 103-120, 2019.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016.

PONTES, Carlos José de Farias; NICOLLI, Aline Andréia. **História do Ensino de História no Brasil**. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2019.

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. (usar mais)