



Configurações do ensino de história nas políticas curriculares: de um modo eurocêntrico e elitista ao desafio de uma formação humana integral

Configurations of history teaching in curriculum policies: from a eurocentric and elitist mode to the challenge of an integral human formation

DOI: 10.54019/sesv2n3-005

Recebimento dos originais: 05/07/2021
Aceitação para publicação: 20/08/2021

Luthiane miszak valença de oliveira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS
E-mail: luthimv@hotmail.com

Oto João Petry

Universidade Federal da Fronteira Sul
E-mail: oto.petry@uffs.edu.br

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de contextualizar o ensino-aprendizagem de História nas políticas curriculares brasileiras. Ele faz parte dos resultados de pesquisa de dissertação de mestrado de caráter bibliográfica e documental. Está organizado em sessões que caracterizam o ensino-aprendizagem de História em diferentes momentos. Inicialmente um ensino eurocêntrico e elitista, em seguida um caráter cívico e nacionalista. Um caráter autoritário, mercadológico e utilitarista iniciado a partir da Ditadura Militar em 1964. E por fim, um caráter humanista impulsionado a partir da reabertura política e da aprovação da LDB 9.394/1996. O contexto de aprovação dessa lei impulsionou a elaboração de muitas políticas curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos Nacionais de Educação e especialmente, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul que conferiram um papel mais integrador às áreas do conhecimento desafiando a prática de um trabalho coletivo e interdisciplinar e buscando a formação humana e integral do educando. No contexto dessas novas políticas, torna-se um desafio constante a busca da significação destas na prática docente, de forma a desenvolver uma práxis voltada para a democracia, integração curricular, trabalho coletivo e para a formação crítica dos estudantes.

Palavras-chave: políticas curriculares, ensino de História, currículo, Ensino Médio.

Abstract

The present article aims to contextualize the teaching-learning of History in Brazilian curriculum policies. It is part of the results of a master's dissertation research of bibliographic and documental nature. It is organized in sections that characterize the teaching-learning of History in different moments. Initially a Eurocentric and elitist teaching, then a civic and nationalist character. An



authoritarian, mercadological and utilitarian character started after the Military Dictatorship in 1964. And, finally, a humanistic character driven by the political reopening and the approval of the LDB 9.394/1996. The context of the approval of this law boosted the elaboration of many curricular policies such as the National Curricular Guidelines, the National Education Plans and, specially, the National Pact for the Strengthening of High School and the Polytechnic High School in Rio Grande do Sul, which conferred a more integrating role to the knowledge areas challenging the practice of a collective and interdisciplinary work and seeking the human and integral formation of the student. In the context of these new policies, the search for their significance in teaching practice becomes a constant challenge, in order to develop a praxis focused on democracy, curricular integration, collective work and the critical formation of students.

Keywords: curricular policies; history teaching; curriculum; high school.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte dos resultados pesquisa dissertativa que versa sobre as configurações e as intencionalidades do ensino de História nas políticas curriculares brasileiras, com destaque àquelas implementadas no Estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, apresentaremos uma retomada histórica do ensino deste componente curricular, apontando as principais mudanças, especialmente no campo do currículo.

Esta contextualização do ensino de História nas políticas curriculares tem grande importância para entendermos as mudanças sociais que impulsionaram a criação de novas políticas curriculares, bem como as características destas. Desta maneira, organizamos esta escrita em sessões que caracterizam as políticas curriculares para o ensino de História em diferentes momentos históricos de nosso país. Na parte final apresentamos algumas perspectivas a cerca do ensino-aprendizagem deste componente curricular na contemporaneidade a partir de indicativos do trabalho dissertativo que segue em desenvolvimento.

2 ENSINAR HISTÓRIA: CONFIGURAÇÕES DE UM CURRÍCULO EUROCÊNTRICO E ELITISTA

Ao considerarmos o objetivo de construir uma reflexão a respeito do percurso deste componente curricular, devemos considerar pelo menos dois aspectos fundamentais: a) não é possível falar em ensino de História no Brasil sem levar em consideração que a construção do seu currículo baseia-se em conceitos e modos eurocêntricos de ver a sociedade, de maneira que a História de nosso país



(e aqui utilizamos o termo História como a trajetória de construção de nosso país, repleta de tensionamentos, disputas, negações e afirmações de sujeitos diversos), foi construída a partir de processos colonizadores que conseqüentemente foram refletidos na formação da sociedade, de suas escolas e de seus currículos; b) dessa maneira, as propostas curriculares que orientaram o ensino de História foram mudando em consonância com as transformações sociais, ocorridas nas diferentes fases da História de nosso país que passou por períodos democráticos, autoritários e redemocratização.

Ao afirmarmos que a construção da História como disciplina segue princípios eurocêntricos, destacamos as reflexões de Horn e Germinari (2010), ao apontarem que a disciplina e seu objeto histórico vai se construindo a partir da modernidade (século XVI- XVII), já que, segundo os autores, nos escritos produzidos na Antiguidade Greco-romana e no período Medieval, não havia uma definição do objeto de estudo de História como disciplina, apesar de já existir um certo rigor metodológico. São os grandes acontecimentos da modernidade como o(s) Renascimento(s), a Reforma Religiosa e o Iluminismo que, “proporcionaram um certo progresso quanto às técnicas de elaboração teórica (veracidade dos fatos), o século XVIII foi rico no campo da teoria e das concepções de História, propriamente ditas” (HORN e GERMINARI, 2010, p. 25).

Enquanto que na Idade Média a visão histórica estava pautada no dogmatismo conceitual religioso e alicerçado na Escolástica, foi a partir do Iluminismo que a História passou a constituir seu papel científico mesmo com um caráter tradicional: relatava acontecimentos oficiais, como tratados e guerras, sempre destacando e criando heróis nacionais, com um caráter essencialmente narrativo, que não tinha preocupação de

problematizar os acontecimentos, ou mesmo em relatar as versões dos “excluídos da História”, o cotidiano social, as diversas narrativas, o que mais tarde vem a se tornar objeto de estudo da Nova História Cultural.

Assim, é no final do século XIX, na Europa, que a História surge como disciplina escolar autônoma, acompanhando a formação dos Estados Nacionais e os movimentos de laicização da sociedade: “A História nasce enquanto disciplina nas propostas curriculares, tendo como grande temática o Estado-Nação. Ou seja, a nação passa a ser objeto assumido pela História” (HORN e



GERMINARI, 2010, p.27).

Da mesma maneira, no Brasil, a História se constituiu como disciplina de forma idêntica a Europa, propondo um ensino laico em oposição ao discurso religioso, defendendo uma História Universal, herdando inclusive a organização curricular francesa da divisão em: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Nesse sentido, Nadai (2009) afirma que:

No Brasil, a constituição da história como “matéria de pleno direito” no dizer de Furet ocorreu no interior dos mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. [...] no campo pedagógico, a História, no Brasil, evoluiu das dificuldades iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização ao alinhamento total, ainda no século XIX, com duas vertentes assinaladas anteriormente para a Europa: “a história é a nação, a história é a civilização” (NADAI, 2009, p.28).

A Fundação do Colégio Pedro II, estabelecimento padrão de estruturação do ensino secundário no Brasil, confirma as influências europeias e a busca por um ensino com caráter mais literário e narrativo do que científico para os estudantes desta etapa de ensino. Segundo Souza (2008), os estudos secundários que se organizavam após a independência de nosso país tratavam de um grupo restrito, pertencentes as elites brasileiras, filhos de comerciantes, de profissionais liberais, de industriais e herdeiros de grandes latifúndios agrários. Diferentemente da escola primária que, segundo a autora, “configurou-se como a escola republicana por excelência, identificada com a nação, com sentimento de pátria e com as noções de progresso e modernidade” (SOUZA, 2008, p. 89).

Nesse mesmo aspecto, Abud (2012, p. 29) destaca que “a trajetória da história como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranquila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas. Desta maneira, configurava-se neste primeiro momento um ensino elitista, e que passava a ter como grande questão a ser proposta em seu currículo a questão do incentivo ao um sentimento nacionalista.

3. ENSINO DE HISTÓRIA E AS CONFIGURAÇÕES DE UM CURRÍCULO CÍVICO E NACIONALISTA

O ensino secundário, delineado até este momento, chega ao final do Império em extrema precariedade e desorganização. Assim, segundo Souza (2008), a partir da instauração da República, reformas nesta etapa de ensino vão



ser propostas buscando dar-lhe maior organicidade, desta maneira a cultura clássica foi muito criticada na Europa, sendo acusada de ser conservadora e alienada das necessidades e avanços da vida moderna, como destaca a autora: “os intelectuais interrogavam qual o sentido dos jovens aprenderem línguas “mortas” e qual era a utilidade de cultura retórica e classista transmitida nos colégios (p. 94).

A partir destes aspectos que o ensino secundário no Brasil passou por um conjunto de reformas que propuseram o questionamento de seu objetivo clássico, para o científico, inserindo elementos nacionais nas disciplinas, inclusive na disciplina de História. Nesse sentido, Souza (2008) destaca elementos escritos por Oliveira (1990) que afirmam que no século XX, além da atenção para os exames preparatórios, os programas do ensino secundário apresentavam um nacionalismo marcante e a identidade nacional, inclusive com a afirmação da língua portuguesa como língua da nação brasileira. Ainda sobre esse mesmo aspecto a autora aponta que:

Em disciplinas como história e geografia, o conteúdo nacional esteve fortemente vinculado à construção da nacionalidade. Interpretar o Brasil foi um desafio para os intelectuais no início do século XX, construindo uma necessidade política para a construção do Estado Nacional Republicano. A escrita da História do Brasil, de cunho marcadamente patriótico, protagonizada desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, enriqueceu-se nas primeiras décadas do século XX (SOUZA, 2008, p. 102-103).

É nesse mesmo sentido que Abud (2012) aponta que desde o início do século XX a produção intelectual e política do Brasil era ocupada pela questão da formação da nacionalidade e da identidade nacional brasileira. Práticas como o escotismo, discursos, juramentos, cantos cívicos, festividades nacionais, valorização e exaltação dos símbolos e heróis nacionais, valorização da pátria, passaram a fazer parte do cotidiano das escolas brasileira. Em diálogo com estes aspectos Bittencourt (2009) afirma que:

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos provenientes de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das “elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas- preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação- justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória (BITTENCOURT, 2009, p. 59).



Nesse mesmo sentido, Abud (2012) afirma que a partir da década de 1930 (e durante a era Vargas), nacionalismo e pensamento autoritário andavam juntos em nosso país. O Estado

brasileiro que se encontrava em formação tinha a responsabilidade de construir um sentimento de nacionalidade de maneira a conseguir conduzir as massas, que seriam guiadas pelas elites. Dessa maneira: “os programas de Ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo” (ABUD, 2012, p. 34).

O ensino de História nesse período mantinha-se alicerçado no desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Sob esse aspecto, Abud (2012) destaca que a História era considerada a “genealogia da nação”, visto que três pilares compunham a formação desse sentimento nacional: unidade étnica, administrativa e territorial e unidade cultural, sendo que os livros didáticos enfatizavam a construção desse nacionalismo e adoração dos heróis. A História como disciplina escolar “servia a formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como ‘sentimento nacional brasileiro’” (ABUD, 2012, p. 39).

Após a queda de Getúlio Vargas do poder e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 aprovada em dezembro de 1961, os programas de ensino de História seguiam uma concepção pragmática, que tinha como objetivo formar os cidadãos aos moldes e interesses do Estado. Nesse momento o país vivia um forte período de industrialização que, segundo Abud (2012), pode ser refletido no campo do currículo educacional:

A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também, uma “americanização” do currículo, promulgada no contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão de obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente, um processo de tecnização escolar (Idem, p. 39).

Nesse contexto, na década de 60, a História e também a Geografia perderam muito espaço no currículo, empobrecendo seu ensino. Outras mudanças aconteceram como a substituição destas duas disciplinas por Estudos



Sociais no colegial e também pela criação de novas disciplinas como a Educação Moral e Cívica no 1º grau e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no 2º grau. O Brasil vivia sob uma lógica educacional tecnicista: com esvaziamento dos conteúdos; um ensino pautado na decoreba de datas, fatos e nomes importantes na História; tendo o intuito de fortalecer o nacionalismo; e com a educação organizada por um Estado controlador e autoritário, que veio se consolidar a partir do Golpe Militar de 1964, que inaugurava um longo período de Ditadura Militar no país, como destaca Nadai (1992):

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder (NADAI, 1992, p. 15).

As disciplinas de História e Geografia constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, integrados a temas de Geografia centrados nos círculos homocêntricos. Os conteúdos desses componentes curriculares foram “esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964” (PCNs, 2001, p. 26). A Educação Moral e Cívica foi instituída em caráter obrigatório como prática educativa e também como disciplina nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do país. Apoiava-se nas tradições nacionais e tinha como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômico do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969, art. 2º).

A proposta do ensino de Moral e Cívica formalizava um projeto político no âmbito pedagógico proposto pelos militares que comandavam o país,



transformando a escola num espaço privilegiado para afirmação dos projetos de sociedade e Estado que se busca instituir. Estava pautada no civismo e no nacionalismo. Nesse mesmo contexto, é implantado no Brasil o Ato Institucional Nº 5 (AI-5), de maneira a aumentar a repressão das crescentes revoltas populares que existiam no país, contra a Ditadura Militar.

Em cada um dos itens os quais explicam a finalidade da Educação Moral e Cívica, podemos destacar a presença da ideologia religiosa, ou seja, a falta da laicidade da educação, o fortalecimento do sentimento nacionalista e a busca por unidade nacional, a qual se fazia necessária para que os militares se mantivessem no poder, o culto aos símbolos e aos heróis nacionais como maneira de construir e manter essa unidade nacional. E o valor a moral e a ética, bem como a obediência as leis, de maneira que estes sujeitos não questionassem o regime autoritário sob o qual viviam.

A Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa foi ministrada com a adequação em todos os graus e ramos de escolarização. Nas escolas de grau médio, além desta, foi ministrado o componente curricular “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)”. No Ensino Superior, inclusive na pós-graduação foi implantado os “Estudos de problemas Brasileiros”.

A OSPB tornou-se obrigatória, junto a Educação Moral e Cívica e quando da sua implantação foram excluídas do currículo as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Para o OSPB e para o Civismo devem convergir não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma “efetiva tomada de consciência da cultura brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1969). Desta maneira, as leis e políticas educacionais que orientavam a organização dos currículos escolares tinham como um de seus eixos transformar as escolas e sua estrutura curricular num verdadeiro veículo de propaganda do sentimento nacionalista e do ideário desenvolvimentista, sustentáculos da Ditadura Militar.

4 CONFIGURAÇÕES DE UM CURRÍCULO DE HISTÓRIA MERCADOLÓGICO, UTILITARISTA, NACIONALISTA E AINDA MAIS AUTORITÁRIO

Foi a partir do golpe de 1964, que as empresas da educação alcançam



notável expansão. Na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, que abriram espaço à iniciativa privada, a educação passou a ser como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram deixar de financiar a educação pública e gratuita e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede privada. Nesse sentido, dialogamos com Germano (2011):

Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas numa pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (GERMANO, 2011, p.182).

Assim, a política educacional da Ditadura Militar, segundo Germano (2011), se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: a) Controle político e ideológico da educação escolar. b) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista, mais evidente na reforma do 2º grau, através da pretensa profissionalização. c) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. d) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

A Reforma de 1º e 2º graus, lei 5692/1971, foi publicada na fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar a oposição armada ao regime, mas também momento em que obtém maior grau de consenso e legitimação social (repúdio às ações armadas e êxito da política econômica). Ao ser decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, assume uma configuração ainda mais radical com

relação à “preparação para o trabalho”, em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho”, tanto é assim que o Artigo 5º parágrafo 1º estabelece o seguinte:

O currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantemente nas finais; b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.” Diz mais o parágrafo 2º, alínea a, acerca da formação especial: “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971).



Dessa maneira o currículo apresentado a partir dessa reforma educacional passa a ter um discurso utilitarista, pois tem como preocupação fundamental a profissionalização, de maneira a manter a estrutura social em vigor, a qual tem relações diretas com o capitalismo. Além disso, segundo Germano (2011), uma fundamentação cristã na defesa da profissionalização junta-se com o discurso dos militares, assim “intelectuais militares e eclesiásticos unem-se, pois, em torno dos mesmos propósitos” (GERMANO, 2011, p. 181). Apesar de apresentar um discurso igualitarista abstrato, pois na realidade predominava a desigualdade econômica.

5 ENSINAR HISTÓRIA NA ATUALIDADE: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A partir de 1980, uma nova mudança na estrutura social brasileira, a reabertura política, lenta e gradual que se efetiva em 1985, traz consigo grandes discussões e reflexões sobre o ensino de História e seu currículo. Torna-se marcante a insatisfação dos historiadores, professores e pesquisadores, com o papel renegado que a disciplina assumiu durante a ditadura militar, levando a uma descaracterização das Ciências Humanas.

Assim, várias discussões e questionamentos sobre a forma tradicional de ensinar História acontecem, junto da luta pelo seu retorno no currículo oficial em todos os níveis de ensino. Esses movimentos são fortalecidos com a formação de associações como a ANPUH e AGB e com a valorização do profissional de história a partir da criação de cursos de Pós-Graduação. Nesse sentido, destacamos a escrita de Abud (2012):

A lei 5.692/91 introduziu grandes e profundas modificações no ensino fundamental, excluindo a História e a Geografia como disciplinas independentes no currículo do recém criado 1º grau de oito anos. Cada um dos estados brasileiros buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava. De modo geral rejeitavam-se os

Estudos sociais, que pretendiam- tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimentos - excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira. Os professores buscavam dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH e AGB, soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim, recuperado nos anos 80, após o início do processo de redemocratização do país. Os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios meios (ABUD, 2012, p.40).



Nesse mesmo sentido dialogamos com Nadai (1992) no momento em que sinaliza que a partir do final da Ditadura Militar e a consequente formação de um estado constitucional, emergem novas propostas curriculares para o ensino de História, variadas em métodos, estratégias ou conteúdos, mas que seguem as seguintes perspectivas: 1) aceita-se a ideia de um saber escolar não correspondente nem a justaposição nem à simplificação da produção acadêmica; 2) reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada pela tradição acabou-se; 3) reconhecimento de que ensinar História é também ensinar seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada; 4) superação da dicotomia ensino e pesquisa. Compreende-se que o ponto de partida do currículo deve ser resultante a interação alunos/professor, do meio social; 5) compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História (do processo escolar, do trabalho comum, da vida e do dever), são agentes que integram a construção do movimento social; 6) tem se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos (NADAI, 1992, p. 159-160).

A partir das características apontadas acima, destaca-se uma nova forma de pensar o currículo de história em nosso país: desfazendo o “mito” de uma História universal e heroificada, levando-se em conta as diversidades e particularidades, desfazendo a uniformidade, passa-se a levar em conta a história daqueles que foram excluídos do processo histórico, a escrita e o estudo da História, levam em conta a micro-história.

O currículo de história passa a ser considerado um elemento produzido culturalmente, na interação do educador com os educandos e destes com o meio social, levando em consideração o papel deste currículo em proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia e participação. Com uma compreensão da disciplina de história “viva”, enquanto movimento social que pode ser produzido a partir da memória e de diferentes fontes as quais podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta. Nesse sentido, destacamos a escrita de Nadai (2009):

O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino- que emergiu, como dissemos, só muito recentemente entre nós, na década de 1970, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que



não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira. Essa história, no dizer ainda de Furet, “persegue os segredos das sociedades e já não os das nações”, embora não os perca de vista, “mesmo quando refaz o passado a partir de ângulos de aproximação diferentes dos anteriores, clarificando desta maneira o nacional através do social (NADAI, 2009, p.34- 35).

Reafirmando a perspectiva anunciada por Nadai (2009), a partir dos anos 1970, podem-se perceber mudanças no modo de conceber o ensino de história. Discussão essa que seguiu nos anos 1980 e 1990, sendo efetivada na criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (lei 9394/1996). Esta lei estabeleceu diversas mudanças no ensino deste componente curricular, as quais foram regulamentadas na criação de Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN, 1998), bem como nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM, 2000).

Documentos criados para servir de apoio nas discussões do currículo e ao planejamento das aulas e projetos escolares, bem como proporcionar formação aos profissionais da educação, a partir de referências postas como bases de discussão nacionais, permitindo que a partir delas, cada escola planejasse seu projeto pedagógico.

Destacamos aqui, os PCNEM (2000), em sua parte IV onde trata das Ciências Humanas e suas tecnologias, na qual fazemos leitura acerca dos conhecimentos de História. Apresenta uma proposta curricular que leve em conta a identidade, a construção da cidadania e que possibilite que um “Ensino Médio de caráter humanista capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares” (PCNEM, 2000, p. 21).

Estas políticas curriculares começam a delinear outro caráter para o ensino-aprendizagem de História no Brasil, pois se inserem no contexto de propostas curriculares que centradas no papel do educando como cidadão atuante na sociedade em que vive, sendo capaz de fazer transformações sociais. Dentre estas políticas destacamos os Planos Nacionais de Educação (2001, 2014), o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- DCNEM (2012), o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013), bem como o Ensino Médio Politécnico (2011) no Rio Grande do Sul.



A caracterização destas políticas curriculares e análise de cada uma delas no contexto do ensino-aprendizagem de História é foco das demais partes do trabalho dissertativo. De maneira, que neste momento destacamos, duas políticas que nos ajudam a delinear, mesmo que preliminarmente: o ensino de História na contemporaneidade: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Ensino Médio Politécnico.

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio trouxe para o país uma proposta de formação continuada pautada no princípio da formação humana integral do educando e da integração dos princípios do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, buscando uma integração das áreas do conhecimento a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o Ensino Médio Politécnico implantado no Rio Grande do Sul, dialoga com o Pacto, política Nacional, ao também propor a politecnicidade como um trabalho coletivo, interdisciplinar, integrador das áreas do conhecimento e pautado no protagonismo do educando, a partir dos seguintes princípios organizadores: relação parte-totalidade; conhecimento de saberes; teoria-prática; interdisciplinaridade; avaliação-emancipatória; e pesquisa (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destes destaques iniciais de políticas curriculares contemporâneas que apresentam as referências nacionais que regulamentam a elaboração dos currículos de História nas escolas brasileiras, podemos apontar as transformações pelas quais passou o ensino de História no Brasil. Se tivemos num primeiro momento um ensino eurocêntrico e elitista, seguido de um caráter utilitarista e mercadológico amparado por um modo autoritário de governar, temos na conjuntura atual (que se configura a partir dos anos 1990 e das políticas citadas acima) um saber histórico que pensa nos estudantes como sujeitos da História, assume um caráter humanista, leva em conta as diversidades e que não pode permitir que este estudante esteja alheio as transformações sociais.

O ensino de História na contemporaneidade assume um caráter humanista, levando em consideração a diversidade e as transformações sociais,



sendo cada estudante um sujeito histórico. Dessa forma, as políticas curriculares apontam para uma formação humana integral dos educandos que precisa ser pensada e planejada coletivamente a partir de um trabalho interdisciplinar que deve ser acompanhado de um processo de formação continuada que possibilite aos educadores amparo pedagógico para que este consiga efetivar as mudanças curriculares em sua prática cotidiana.

Sabemos das grandes dificuldades que a Educação Básica e pública brasileira enfrenta, especialmente nas questões de carreira, valorização profissional e especialmente no tempo e espaço para que o estudo e o planejamento do trabalho interdisciplinar possa ser desenvolvido. Destacamos também, que a partir de 2017, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio por meio de Reforma Provisória, seguida da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho que deverá começar a ser implementado a partir de 2022 o ensino de História passa a ser configurado em outros espaços, com novos riscos, especialmente por não aparecer como componente obrigatório nesse currículo que prioriza a Língua Portuguesa e Matemática e a flexibilização curricular através dos itinerários formativos, os quais nem sempre, estarão fundamentados pelas Ciências Humanas. Novas pesquisas e análises serão necessárias para mapear os efeitos da precarização do ensino de História e de humanidades no currículo, mas neste momento seguimos afirmando a importância desse componente no currículo, especialmente por impulsionar a busca da significação da prática docente, de forma a desenvolver uma práxis voltada para a democracia na escola, integração curricular, trabalho coletivo e interdisciplinar e, especialmente para a formação crítica dos estudantes



REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, DE 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de set. de 1969.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio: parte IV Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v.13, nº 25 e 26. São Paulo: set.1992/ago.1993.

PINSKY, Jaime; NADAI, Elza; MICELI, Paulo; BITTENCOURT, Nicholas Davies. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Secretaria Estadual de Educação, SEDUC-RS, 2011. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1, acesso em 04 de julho de 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.