

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER

PALMIRA APARECIDA DE ANDRADE SOUZA

**A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS DISPOSTA NA LEI Nº 5.692/1971:
RUPTURAS E AVANÇOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA CONTIDAS NA LEI Nº
9.394/1996**

MORRINHOS/GO
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER

PALMIRA APARECIDA DE ANDRADE SOUZA

**A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS DISPOSTA NA LEI Nº 5.692/1971:
RUPTURAS E AVANÇOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA CONTIDAS NA LEI Nº
9.394/1996**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos.

MORRINHOS/GO
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

SS072 SOUZA, Palmira aparecida de Andrade
9d A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOCIAIS DISPOSTA NA LEI N°
5.692/1971: RUPTURAS E AVANÇOS DA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA CONTIDA NA LEI N° 9.394/1996 / / Palmira
aparecida de Andrade SOUZA; orientador Flávio Reis
SANTOS. -- Morrinhos GO, 2022.
91 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em História) -- Câmpus Sudeste -
Sede: Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, 2022.

1. Governo Civil-militar. . 2. Fusão da Disciplina
de História e Geografia em estudos sociais. . 3. LEI
N° 5.692/1971 e Lei de Diretrizes e Bases de N°
9.394/1996.. 4. Ruptura da Disciplina de História no
Governo Civil-militar.. 5. Avanços da Disciplina de
História com a Redemocratização.. I. SANTOS, Flávio
Reis, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIS)
LINHA DE PESQUISA: CULTURA E RELAÇÕES DE PODER

Palmira Aparecida de Andrade Souza

Exame de Defesa de Mestrado realizada em 29/03/2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos
(Orientador)

Professora Dra. Maria Cristina dos Santos
(Membro Externo)

Professor Dr. Júlio Cesar Meira
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a DEUS pelo dom da vida e apreço pela aprendizagem, por me fazer acreditar na minha capacidade e me ajudar na caminhada de vida, estudo e trabalho.

Às minhas raízes familiares. Em especial à memória da minha avó, Iracema Cardoso de Andrade, com o seu exemplo de trabalho, determinação, conquistas, objetivos. À minha mãe, Francisca Nogueira de Andrade, que sempre me dizia que deveria estudar e não namorar, casar. Ao meu pai, Tomé Divino Andrade, que nos deixou ensinamentos sobre princípios e valores.

Gratidão aos meus filhos: Dayvisson Antunes de Souza, Dornelles Gaspar de Souza, Denis Gaspar de Souza pelo apoio e por festejarem comigo mais esta conquista. Às minhas noras, que se tornam filhas do coração. À estimada irmã Maria Donizeti de Andrade, por ter me apoiado, acompanhado em todo processo, discutindo texto, leituras, sendo um ombro amigo nos momentos de desespero. Aos meus demais irmãos que, do modo deles e mesmo de longe, torceram por mim. Ao meu companheiro, Marcio Sampaio Barros, pelo apoio e compressão incondicional.

Imensurável gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos (hoje um grande e estimado amigo), pela paciência, dedicação e competência para orientar meus passos na realização desta pesquisa. Aos colaboradores, que gentilmente participaram nas bancas de qualificação e defesa: Prof.^a Dra. Maria Cristina dos Santos; Prof. Dr. Júlio Cesar Meira. Aos professores e colegas do Curso de Mestrado em História da Universidade Estadual de Goiás-UEG/Campus de Morrinhos, por compartilharem comigo seus preciosos conhecimentos.

À minha colega e grande amiga irmã, Maria de Fátima Clemente, por cumprir esporadicamente as minhas demandas em sala de aula, para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado. A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Amigos como Leandro, Edriana, Diana e familiares: tios e tias, primos e primas, pelo incentivo.

A oportunidade de ser exemplo e deixar, além de valores e princípios, o legado da busca por nossos sonhos e objetivos de vida para filhos, sobrinhos: Vinicius Andrade, Giovana Andrade e netos e netas Denis Filho; Maria Eduarda; Stela Marques; Paulo Gaspar; os netos do coração: Geovana Rios e Vitor Cauã.

Agradeço também aqueles (as) cuja memória me falha, mas que fizeram parte da minha caminhada para a almejada conquista da titulação acadêmica: Mestre! Antecipadamente já agradeço o companheirismo de todos. Rumo ao Doutorado!

ANDRADE, Palmira Aparecida de Souza. **A disciplina de Estudos Sociais disposta na Lei Nº 5.692/1971: Rupturas e avanços da disciplina de História contidas na Lei Nº 9.394/1996.** 91 f.

RESUMO

A partir das reformas curriculares de 1971 (Lei nº 5.692) implementou-se a disciplina de Estudos Sociais, que fez junção entre a História e a Geografia. Essa convergência durou até meados de 1990 ganhando legitimidade por meio da Lei nº 9.394/1996. A partir daí, a História e a Geografia são desmembradas e assumem suas peculiaridades no currículo escolar brasileiro. As considerações expostas nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa ao analisar restrições impostas à disciplina de Estudos Sociais, no que se refere aos objetivos da oferta para a segunda etapa do Ensino Fundamental, gerando contraposição a qualquer tentativa com viés democrático com a disciplina de História. Para tanto, foi realizada pesquisa documental, especialmente nas duas leis referidas e outras relacionadas ao direito à escolaridade e ao cidadão como a Constituição Federal de 1988. O aporte teórico foi realizado por pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa pautada em textos, cujos autores discutem a temática em questão. As análises e discussões incidiram sobre a Disciplina de História no contexto das reformas do ensino de 1º e 2º Graus na Lei nº 5.692 de 1971 perpassando por aspectos políticos, econômicos e sociais durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Em prosseguimento, a pesquisa aborda o processo de redemocratização do ensino de História tendo como foco a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; destaca os aspectos que convergem e os que divergem nas referidas leis no que se refere à disciplina de História. O estudo apontou que já no início a disciplina de História foi promovida para uma pequena elite, ou seja, apresenta traços excludentes. Nessa perspectiva, no contexto do recorte deste estudo (1971-1996), essa disciplina sofre a fusão com Geografia e é inserida nos Estudos Sociais. Posteriormente a essa época, que era regida por uma ditadura civil-militar (controladora e também excludente), o Brasil entra na fase de redemocratização e a referida disciplina é dissociada da Geografia retomando seu lugar como disciplina de História nos currículos escolares. Contudo, quando refletimos sobre essa trajetória, nos deparamos com o retorno da disciplina de História, que constantemente apresenta propostas, emendas e programas sem autonomia com efetividade. Mas inovações tais como: maior autonomia da disciplina História que deixa de ser uma disciplina positivista baseada em personalidade, grandes feitos e personalidades políticas, espaço para que todos passem a ser sujeito, isto é: a História é feita por nós e não para nós. Não é mais uma abordagem que continua a beneficiar uma minoria que faz parte da classe hegemônica em detrimento da massa que, aos olhos dos dominantes, deve ser preparada apenas ao nível da mão de obra técnica. Esses aspectos nos levam ao conceito de formação Omnilateral e Unilateral de Marx ao destacar a universalização da educação que permeia gerações, mantendo uma dualidade. Mesmo sendo um tanto utópico, Marx viu a formação fora do âmbito da limitação que a uniteralidade impõe. No contexto unilateral, o educando tem seu processo de formação reduzido. Em contrapartida, na Omnilateralidade, a formação dos sujeitos ocorre de modo mais completo tendo o professor como mediador no processo de desenvolvimento do seu próprio conhecimento, considerando vivência, experiências, capacidades críticas como aspectos presentes na sua formação para cidadania.

Palavras-chave: Estudos Sociais. Lei nº 5.692/197. Lei nº 9.394/1996. Disciplina de História.

ANDRADE, Palmira Aparecida de Souza. **The discipline of Social Studies provided for in Law No. 5.692/1971: Breaks and advances in the discipline of History contained in Law No. 9.394/1996.** 2022. 91f. Dissertation (Master in History) – State University of Goiás, Morrinhos, 2022.

ABSTRACT

From the curriculum reforms of 1971 (Law 5,692) Social Studies was implemented, a discipline that made a junction between History and Geography. This convergence lasted until the mid-1990s, gaining legitimacy through Law 9,394/1996. From there, History and Geography are dismembered and assume their peculiarities in the Brazilian school curriculum. The above considerations guided the development of this research when analyzing restrictions imposed on the Discipline of Social Studies, with regard to the objectives of offering the second stage of Elementary School, generating opposition to any attempt with a democratic bias with the Discipline of History. To this end, documentary research was carried out, especially on the two aforementioned laws and others related to the right to schooling and to the citizen, such as the Federal Constitution of 1988. The theoretical contribution was carried out by bibliographic research with a qualitative approach based on texts, whose authors discuss the theme in question. The analyzes and discussions focused on the Discipline of History in the context of the reforms of primary and secondary education in Law N. 5,692, of 1971, passing through political, economic and social aspects during the civil-military dictatorship (1964-1985). In continuation, the research approaches the process of redemocratization of the teaching of History having as focus the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases of the National Education of 1996; highlights the aspects that converge and those that diverge in the aforementioned laws with regard to the Subject of History. The study pointed out that at the beginning, the discipline of History is promoted to a small elite, that is, it presents excluding traits. From this perspective, in the context of this study (1971 – 1996), the Discipline History is merged with Geography and is inserted in Social Studies. After that time, which was ruled by a military dictatorship (controlling and also excluding), Brazil enters the redemocratization phase and the referred subject is dissociated from Geography, regaining its place as a History subject in school curricula. However, when we reflect on this trajectory, we are faced with the return of the Discipline of History that is still under a dominance that constantly presents proposals, amendments and programs without autonomy with effectiveness. But innovations such as: greater autonomy of the History discipline, which is no longer a positivist discipline based on personality, great deeds and political personalities, a space for everyone to become a subject, that is, History is made by us and not for us. It is no longer an approach that continues to benefit a minority that is part of the hegemonic class to the detriment of the mass that, in the eyes of the dominant, must be prepared only at the level of technical manpower. These aspects lead us to Marx's concept of Omnilateral and Unilateral formation by highlighting that the universalization of education that permeates generations, maintains a duality. Even though he was somewhat utopian, Marx saw formation outside the scope of the limitation that unilaterality imposes. In the unilateral context, the student has his training process reduced. On the other hand, in Omnilaterality, the formation of subjects occurs in a more complete way, with the teacher as a mediator in the process of developing their own knowledge, considering their experience, experiences, critical skills as aspects present in their formation for citizenship.

Key words: Social Studies. Law nº 5.692/197. Law nº 9.394/1996. History Discipline.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1

40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2. ENTRE A HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: A LEI N. 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 19715	17
2.1 Considerações sobre o Ensino de História no Brasil	17
2.2 Contexto político, econômico e social brasileiro na ditadura civil-militar (1964-1985)	24
2.3 A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus: Estudos Sociais para o disciplinamento das novas gerações	32
3. O ENSINO DE HISTÓRIA NO REGIME DEMOCRÁTICO: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996	43
3.1 Redemocratização Política e Educação nas Décadas de 1980 e 1990	44
3.2 A Educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	52
3.3 O Ensino de História na Educação Brasileira	59
4. AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NAS LEIS Nº 5.692/1971 E Nº 9.394/1996	65
4.1 A Educação para a Formação Unilateral	67
4.2 Entre a História, os Estudos Sociais e a História na Educação	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

A História é a disciplina que estuda a vida humana em sociedade ao longo do tempo, sendo uma construção de conhecimento historicamente constituída, parcial e incompleta, necessita ser rescrita constantemente em razão do surgimento de novas percepções e interpretações. É uma ciência do homem com suas convicções, concepções, visão de mundo – resultado do meio em que vivencia suas experiências. Vale lembrar, ainda, que a História é fruto de várias tradições de pensamento que se materializam em diferentes correntes historiográficas.

Segundo, Helen Bezerra (2010, p. 18) “a História busca desvendar as relações estabelecidas entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”. O objetivo do historiador é compreender ações, desejos, pensamentos, sentimentos e criações culturais em diversas sociedades e em diferentes épocas. A História tem um duplo compromisso: com o passado e com o presente, bem como com as relações entre um e outro. Como observou Hobsbawm (1995):

A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...]. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm que ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Desse ponto de vista, a destruição do passado causa um impacto negativo para as novas gerações, causando a alienação, que pode propiciar o surgimento de ditaduras que oprimem as liberdades individuais, sociais e políticas, como a praticada durante governo civil-militar no Brasil entre 1964 e 1985. Para se compreender o presente é muito importante dialogar com o passado, reconhecer os seus resquícios no nosso tempo para dar sentido à nossa identidade. Segundo Febvre (2009):

A história não é uma revelação de algo natural, mas um problema humano. Não é o passado que retorna tal como ele foi, porque isso é impossível, mas é o olhar do presente – que carrega a mentalidade da época e de determinado local – que se volta para o passado e, a partir de uma teoria, ordena-o em uma narrativa histórica. [...] O historiador constrói um saber sobre o ser humano no tempo e, um saber sobre o tempo humano (FEBVRE, 2009, p. 30).

É, portanto, no passado e no que se baseia a historiografia que, de acordo com os historiadores, não constitui um saber acabado, mas construído por meio de métodos e

procedimentos, ou seja: o historiador, após estabelecer um determinado recorte, transforma seu o tema em um problema, seleciona as fontes e, a partir daí, trata-o com as metodologias próprias da História, isto é, aquelas pertinentes ao ofício do historiador.

Nas últimas décadas, a vivência humana vem sendo marcada por um acelerado processo de mudanças provenientes do avanço tecnológico, informacional e das redes sociais livre, cujo imediatismo e o excesso de informações tendem tornar invisíveis as relações entre as nossas experiências atuais e o passado público. No entanto, para as Ciências Humanas, toda a mudança é inerente à nossa condição enquanto seres sociais. A sociedade contemporânea é complexa – as relações e os movimentos que nela existem são dados por um emaranhado de articulação e de engrenagens que também precisam ser desvendadas.

A presente pesquisa traz a possibilidade de desenvolver a construção de um conhecimento sobre a disciplina de História a partir da Lei nº 5.692/197, que aglutinou as disciplinas de Geografia e de História em nova disciplina denominada Estudos Sociais, que era controlada pelo Estado. Essa fusão gerou o esvaziamento de conteúdos, impactando no aprendizado dos estudantes uma vez que esses conteúdos eram significativos na formação do educando. O papel do aluno era apenas assimilar e reproduzir o que constava nos livros didáticos e lhe era repassado sem reflexão.

Há pesquisas relacionadas às leis que regulamentam a Educação no Brasil, mas, de acordo com as nossas investigações preliminares, essas leis não foram observadas e tratadas sob o viés aqui proposto: a disputa em torno da disciplina de História e a sua percepção enquanto uma das Ciências Humanas – um campo do saber em todas as suas variantes e em períodos históricos diferentes: o autoritarismo das reformas curriculares de 1971 (Lei nº 5.692) em oposição à Lei nº 9.394/1996, de cunho democrático.

Portanto, o objeto desta pesquisa é entender a complexidade que envolveu os dois momentos históricos da educação brasileira – décadas de 1970 e a de 1990 –, tomando por referência o objetivo que as autoridades competentes da educação tiveram com as disciplinas de Estudos Sociais e História ministradas nas séries que hoje correspondem ao Ensino Fundamental II, durante o governo civil-militar expostos na Lei nº 5.692 de 1971, contrapostos às perspectivas democráticas na Lei nº 9.394/1996.

Trata-se de uma tarefa desafiadora em face do momento político, econômico, social e cultural que o Brasil atravessa sob o manto de um governo autointitulado de extrema direita, o que demanda o nosso total empenho em incitar a reflexão sobre a importância da educação e

das disciplinas da área das Ciências Humanas para formação geral do indivíduo. Entre essas disciplinas estão a Filosofia, a Sociologia, Geografia e a História – essa última fundamental para o “estudo das sociedades humanas no tempo em que o historiador nunca sai do tempo”, visto que “as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, [exprimem] o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências” (BLOCH, 2001, p. 135).

Ressaltamos que esta pesquisa se insere na Linha 1 (Cultura e Relação de Poder) do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS/UEG), pois entendemos o conceito de relação de poder como dinâmico, conforme a corrente de pensamento abordada por autores como Pierre Bourdieu (1971; 1989; 1990).

Diante do exposto, observa-se que o poder está centrado na capacidade de fazer imperar um desejo, relação que se estende para todos os segmentos da sociedade, em especial, para a Educação – entenda-se escola – pautada pelo repasse de saberes produzidos por aqueles que detêm o conhecimento.

As relações de poder que se estabelecem na escola, segundo Bourdieu (1989), muitas vezes são inconscientes e subliminares, e atuam sob a forma de um poder simbólico, cujo caráter é micro e invisível. Entender essas relações por esse prisma é muito relevante para analisar a intencionalidades das disciplinas de Estudos Sociais, de OSPB – Organização Social e Política Brasileira e EMC – Educação Moral e Cívica, as quais, por meio do Decreto-Lei nº 869/68, tornaram-se obrigatórias no currículo escolar a partir de 1969, substituindo as disciplinas de História e Geografia. Essas disciplinas tinham o propósito de “transmitir as ideologias do governo autoritário, exaltar o nacionalismo, o civismo, doutrinar e priorizar o ensino de narrativas factuais em detrimento da análise e reflexão” (MENEZES, 2001, p.1).

Cabe esclarecer, brevemente, que a legislação do Ensino de 1º e 2º Graus de 1971, alterou a estrutura do ensino brasileiro ao abolir o antigo ginásio e substituí-lo pelo 1º grau com 8 (oito) anos de duração que, tempos depois, foi substituído pelo Ensino Fundamental, também, inicialmente, com duração de oito anos, que foi, depois, aumentado para 9 (nove) anos em 2006. Essas alterações modificaram as concepções educacionais, que foram redesenhadas em conformidade com o contexto político, econômico, social e cultural da época, ou seja, de liberdade democrática ou de repressão política e controle social.

As considerações expostas nos parágrafos anteriores nortearam o objetivo geral desta pesquisa, que visa analisar as restrições impostas às disciplinas da área de Ciências Humanas

– em específico História e Geografia – que, com a Lei nº 5.692/1971, foram fundidas em uma única disciplina: Estudos Sociais, a qual foi inserida na grade curricular do 1º Grau (5ª e 6ª séries), no auge da ditadura do governo civil-militar brasileiro. Contrapostas às possibilidades de democratização da disciplina de História, especificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996), no currículo do Ensino Fundamental (6º e 7º anos).

Os objetivos específicos desta pesquisa buscaram compreender, dentro do contexto das Reformas do Ensino Fundamental: a) discutir o propósito político de disciplinar o educando por meio da disciplina de Estudos Sociais, na década de 1970, durante o governo civil-militar; b) analisar a retomada da disciplina de História, numa perspectiva de liberdade e autonomia, com a Redemocratização em 1985 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996); c) compreender as convergências/divergências da disciplina de História nas Leis nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996; e d) refletir sobre a formação unilateral do estudante, e seu oposto – omnilateral e entender o percurso dessa disciplina na Educação brasileira: História tornou-se Estudos Sociais e, mais tarde, voltou a ser História.

As interpretações prévias nos levam a entender que os conteúdos de Estudos Sociais, os quais aglutinam as disciplinas de História e Geografia, atendiam à ideologia dominante durante a vigência do regime civil-militar no Brasil, assim como a precarização e o esvaziamento da educação fundamental brasileira, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, atendeu a um projeto capitalista, que visa à defesa dos interesses da classe dominante assegurado por meio da escola – o que levou à reprodução das desigualdades escolares e sociais.

Portanto, buscamos compreender, por meio da análise de fontes primárias de pesquisa, a disparidade entre as diretrizes educacionais presentes nas Leis nº 5.692/1971 – no contexto político do governo civil-militar – e nº 9.394/1996 – durante a redemocratização do país. Este trabalho pretende, ainda, entender o propósito que se almejava alcançar com as disciplinas de Estudos Sociais e de História na formação do educando, em seus contextos social e político.

Para tal intento, tomamos como referenciais de análise as já citadas Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 9.394/1996, as quais regulamentaram a legislação educacional no Brasil, bem como textos disponibilizados por periódicos e eventos científicos, teses, dissertações e, ainda, produções de pesquisadores que se debruçaram sobre as temáticas Educação e História, dentre os quais podemos citar Demerval Saviani, José Willington Germano, Carlos Roberto Jamil Cury, Maria Stephanou e Maria Helena Bastos, Florestan Fernandes, Louis Althusser,

Pierre Bourdieu, Marc Bloch, Roger Chartier, Reinhart Koselleck, dentre outros, para discutir ações daqueles que detêm o poder hegemônico e usam a educação para atingir seus objetivos com os sujeitos sociais.

Nesse sentido, o aparelho de estado constitui um recurso eficaz para difundir e defender as ideologias do dominante. É nessa perspectiva que os escritos de Louis Althusser (1985, p. 70) são importantes para sustentar a discussão quanto ao conceito e utilização da ideologia na formação de valores, visto que “os aparelhos ideológicos do Estado funcionam por meio da ideologia [...] atenuada, simbólica [...] e, desta forma, a escola, as igrejas moldam métodos próprios de sanções, exclusões, seleção”.

As interpretações prévias nos levam a entender que os conteúdos de Estudos Sociais, que agregaram as disciplinas de História e Geografia, atendiam à ideologia dominante durante a vigência do regime militar no Brasil. Assim como, a precarização e esvaziamento da educação fundamental brasileira a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996 atendem ao projeto capitalista em defesa dos interesses da classe dominante em assegurar, por meio da escola, a reprodução das desigualdades escolares e sociais.

Nesta perspectiva, os escritos de José Willigton Germano (2011), em especial, aqueles disponibilizados na obra “Estado Militar e Educação no Brasil” de Carlos Roberto Jamil Cury *Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença*, permitem visualizar o contexto que envolveu a educação durante a ditadura civil-militar. Nas explicações de Cury (2002), o autor pontua que:

[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional [...]. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobe dimensões da cidadania para todos (CURY, 2002, p. 246-257).

Parte da obra de Demerval Saviani (2011) nos fornece um bom entendimento da educação enquanto um instrumento contido na luta de classes no interior da sociedade capitalista, conforme seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Nessa obra, o autor destaca a importância de se explicitar como as mudanças nas formas de produção da existência humana foram gerando, historicamente, novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente.

Em *Escola e Democracia* (2008), Saviani afirma: “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

Saviani (2008) ressalta a possibilidade de ideais democráticos com o retorno da disciplina de História, propondo explicar as contradições relacionadas à escola e a educação na sociedade capitalista, a partir dos fundamentos de teorias críticas. O argumento é que a educação deve possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo.

Contestando-se a isso, a escola e a educação tornaram-se instrumentos para reforçar a alienação própria desse modelo de sociedade. Dando continuidade às contribuições de Saviani, na obra *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, salienta-se que a “filosofia contribui para uma melhor delimitação da educação enquanto objeto de conhecimento, viabilizando sua abordagem metódica e sistemática” (SAVIANI, 1980, p. 17-23).

Para Saviani, a metodologia da pesquisa constitui o cerne dos conteúdos curriculares, matérias e métodos didáticos e pedagógicos ademais devem ter o papel de formação democrática, mas o que ocorria era que alunos e a comunidade não tinham voz ativa para opinar sendo apenas massas utilizadas para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 1999).

Portanto, as obras e teorias desenvolvidas por Demerval Saviani sobre educação constituem um referencial para entender e questionar o processo educacional no Brasil. A proposta não é comparar, contrapor o que o autor discute sobre educação em uma e outra de suas pesquisas, mas alicerçar argumentos, cruzar informações, nortear as discussões provocadas com o objeto de pesquisar as diretrizes nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996.

Assim, o trabalho foi dividido em seções, a saber: a primeira traz esta introdução com proposta de pesquisa, a problemática de investigação, os objetivos, a metodologia, e, por fim, a contextualização. A segunda seção, intitulada “Entre a História e os Estudos Sociais no contexto das Reformas do Ensino de 1º e 2º Graus: a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971”, enfatiza as considerações sobre a disciplina de História no Brasil no contexto político, econômico e social brasileiro na ditadura civil-militar (1964-1985) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus: Estudos Sociais para o disciplinamento das novas gerações.

Na terceira seção, cujo título é “A disciplina de História no regime democrático: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”,

apresentamos o processo de redemocratização política e a educação nas décadas de 1980 e 1990, a Educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A quarta seção traz “As convergências e divergências sobre a disciplina de História nas Leis nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996” destacando a educação para a formação unilateral e uma análise entre a História, os Estudos Sociais e a História na Educação. Por fim, tecemos nossas considerações a fim de concluir o que nos propusemos a fazer, sem a pretensão de uma análise ou uma discussão fechada, ou seja, estamos abertos para discussão.

2. ENTRE A HISTÓRIA E OS ESTUDOS SOCIAIS NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: A LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Boa parte da massa trabalhadora não tem entendimento de que é permanentemente manipulada, condicionada, alienada para atender às imposições dos estratos de classe que ocupam o poder e detêm a propriedade dos meios de produção. No contexto do governo civil-militar brasileiro (1964-1985), o controle que os militares detinham sobre o Estado Nacional foi uma forma de dominação coercitiva que interferia diretamente nos campos político, econômico, social e educacional, que era um dos recursos mais importantes para a difusão e a propagação de sua ideologia conservadora e autoritária.

O propósito deste capítulo é a análise das disciplinas de História e de Geografia aglutinadas na criação de uma nova disciplina – Estudos Sociais – enquanto instrumento de dominação, alienação e controle no processo de escolarização da juventude brasileira ao mesmo tempo em que fiscalizava as atividades docentes no fazer de suas atividades profissionais cotidianas. Para o alcance do objetivo explanado, buscamos fazer uma contextualização sobre a disciplina de História no Brasil.

2.1 Considerações sobre a disciplina de História no Brasil

As considerações, ora apontadas, são fundamentais para que possamos refletir sobre os processos que caracterizam a disciplina de História, que implicam diretamente a formação do discente. A História é uma ciência que estuda as ações humanas com suas mudanças, transformações e permanências ao longo do tempo. De acordo com Bloch (2001, p. 80) “as causas em história, como em outros domínios, não são postuladas, mas sim buscadas”, portanto, a pesquisa histórica é o caminho para desvendar os fatos, ir além do óbvio e problematizá-los, dentro das inquietações do seu tempo.

Faz-se relevante destacar que a Historiografia brasileira diz respeito a um conjunto de estudos que serve tanto para o registro histórico estabelecido pela memória quanto para História enquanto ciência. Esclarecemos que nos debruçamos sobre uma genealogia da escrita da historiografia brasileira, com vistas a contextualizar tal produção para compreender a disciplina de História em si. Nessa perspectiva, reconhecemos o papel da Historiografia na elaboração intelectual de obras já produzidas, considerando que a História diz respeito aos

processos propriamente ditos descritos pela produção historiográfica. A concepção mais recorrente da Historiografia a define como sendo produto final do ofício do historiador. Na concepção de Guimarães (2010), a Historiografia deve ser entendida:

[...] como *corpus* de textos dados à leitura de uma coletividade como parte do seu próprio esforço de construção identitária, seria a evidência mais tangível das operações intelectuais que transformaram os tempos pretéritos em narrativa e objeto do conhecimento, visando às demandas de um tempo presente e aos anseios de projeção futura (GUIMARÃES, 2010, p. 275).

Não podemos deixar de apontar que a produção historiográfica brasileira sofre influências das fundamentações teóricas de outros países, especialmente europeus, dentre os quais, a Itália, com destaque para os escritos de Carlos Ginzburg e Giovanni Levi, centrados na micro-história¹ – microanálise do fazer histórico – que foca o estudo em escala bem reduzida do passado histórico relacionado a elementos ligados aos contextos social, político, econômico e cultural de uma época (LIMA, 2006).

Não obstante, a fim de debruçar-se na redução da escala no estudo histórico de minorias que, em um contexto mais amplo, ficariam de fora, a micro-história parte para a produção, que se aproxima da Nova História Cultural e Nova História Intelectual, que já estavam sendo desenvolvidas em países como França e Inglaterra (LIMA, 2006). Nesse sentido, para além da corrente italiana, cabe aqui citar também a historiografia sociocultural britânica com destaque para Edward Thompson, de fundamentação marxista dimensionada pela luta de classes e pelos movimentos sociais no âmbito da cultura (VAINFAS, 2012).

Conforme salienta Vainfas (2012), Roger Chartier – associado à quarta geração da Escola dos Annales – é crítico das produções voltadas para a História Cultural direcionada às significações sociais e favoráveis às representações. Cabe apontar que a Escola dos Annales inaugurou um movimento historiográfico fundado na França, em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, a partir do periódico acadêmico *Annales d'Histoire Économique et Sociale*.

A influência externa de correntes teóricas de outros países não se restringe apenas à História, mas às mais diversas áreas do conhecimento, dentre os quais destacamos a Educação e, no seu contexto, a disciplina de História em nosso país. Reiteramos que a influência francesa muito contribuiu para a organização escolar brasileira, ao considerarmos as

¹ Importante pontuar que a micro-história é uma variação da Antropologia Histórica, presente tanto nos estudos da História Social da cultura britânica (História Social Inglesa), quanto na História Cultural do social francesa (Annales).

transformações pelas quais passaram as escolas secundárias naquele país e, em especial, a produção historiográfica que se afastou da interferência religiosa (História Sagrada) e de uma História Filosófica e Literária (MARTINS, 2000).

A História na França, para constituir-se como disciplina escolar, sofreu uma série de mudanças: primeiramente, com foco na autonomia do campo do saber com tendência a desenvolver sua própria área, abarcou questões políticas e sociais durante a III República (1870-1940), período em que as “reformas educacionais e a redefinição dos objetivos do ensino” foram implementadas (MARTINS, 2000, p. 33).

Nesse contexto, ocorreu a “consolidação da História como Disciplina escolar no século XIX, demonstrando que, ao tornar-se ensinável, corroborou com as finalidades nacionalistas em que fora considerada fundamental na França” (MARTINS, 2000, p. 33), por meio da interferência do Estado como órgão normatizador do ensino. Essa breve exposição da reorganização do ensino francês, na transposição do século XIX para o século XX, serviu de base para a configuração da História como disciplina escolar em terras brasileiras, conforme nos aclara Martins (2000) ao afirmar que:

A situação francesa na definição do *status* das disciplinas acadêmicas e escolares tornaram-se referências para o caso brasileiro, não somente porque forneceram indícios sobre as diferenças que ambas possuem, mas também porque os conhecimentos históricos produzidos na França tornaram-se os mais influentes na organização do ensino de História no Brasil (MARTINS, 2000, p. 33).

Nas primeiras décadas do século XX, chamamos a atenção sobre início de um projeto sob a influência francesa no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, sob a autoridade e determinação do Império do Brasil. Para atender ao projeto foram realizadas:

[...] traduções dos compêndios franceses nesse período e não sendo possível a tradução, usavam-se os livros na língua original. Os livros adotados após o Regulamento Imperial de 1856 eram os mesmos adotados nos Liceus franceses, e até os anos 30 do século XX foram adotados no Brasil os livros de Seignobos (*Histoire de la Civilization*, em dois volumes) e Malet (*Cours d'Histoire*) (MARTINS, 2000, p. 34).

Salientamos que o contexto acima corresponde ao período denominado como *Belle Époque Français* (Bela Época Francesa), entre o final do século XIX e início do século XX, marcada por mudanças tecnológicas que incidiram em inovações como o cinema, o automóvel e o telefone. Foram inovações que geraram reflexos em diversos campos tais como: a economia, a política, a cultura, especialmente no que tange à transformação urbana. A França tornou-se o modelo a ser seguido por diversos países dentro e fora da Europa. O novo estilo

francês passou a influenciar a moda, a arte, os hábitos culturais e a educação, incluindo a brasileira.

Vale reiterar que as concepções de História que predominaram no século XIX no campo acadêmico, assim como a “periodização elaborada e o primado da construção de um conhecimento positivo fizeram-se presentes nas primeiras proposições da História como disciplina escolar no Brasil” (RIBEIRO JR.; VALÉRIO, 2017, p. 19). As principais inspirações foram os programas das escolas francesas, cujos manuais didáticos, “eram indicados ao final das listagens de conteúdos para serem adotados pela escola brasileira” (RIBEIRO JR.; VALÉRIO, 2017, p. 19). Contudo, cabe destacar que tais programas:

[...] se restringiam a indicar os temas sobre os quais alunos e professores deveriam se debruçar ao se prepararem para os exames do Colégio Pedro II, única instituição brasileira autorizada, até a criação dos ginásios estaduais, já no regime republicano, a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, o que correspondia ao diploma de bacharel (RIBEIRO JR.; VALÉRIO, 2017, p. 19).

Todavia, o aspecto cultural francês e sua influência no Brasil, principalmente no campo da Educação, é o que nos interessa neste momento. É válido destacar que a História se tornou obrigatória como disciplina escolar a partir de uma determinação ocorrida a partir da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com a publicação do Decreto de 2 de dezembro de 1837, redigido pelo Ministro do Império Pedro de Araújo Lima, que converteu em Colégio de Instrução Secundária o Seminário de São Joaquim².

Para reafirmar tal exposição, é pertinente esclarecer que o ensino de História passou ser difundido amplamente no país, no ano de 1838, pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), cujo Decreto de 2 de dezembro de 1837 estabeleceu que fossem ensinadas:

[...] as línguas latina, grega, francesa e inglesa, além de retórica e dos princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. O regime poderia ser de internato e externato, e o pagamento dos honorários para os alunos pagantes seria fixado pelo governo. Segundo o mesmo decreto, o governo poderia admitir gratuitamente até onze alunos internos e dezoito externos (BRASIL, 1837, p. 60).

Com efeito, a dinâmica da disciplina de História no currículo do Colégio Pedro II, durante o Império, tendo por base a pesquisa realizada por Santos (2009, p. 57) em sua tese de doutorado que, embasada em estudos de Guimarães (2006), argumenta que no século XIX

² Foi criado em 1739 com o nome de Colégio dos Órfãos de São Pedro que tinha como propósito receber órfãos e meninos desvalidos dando-lhes instrução primária (MOACYR, 1936).

ocorreu um importante “momento de reflexão e mudanças sobre o significado do conceito de História. Nesse século, há uma passagem da concepção da História Filosófica para a História fundamentada no método científico”. É o início da profissionalização da História na busca por se constituir em Ciência e tornar-se disciplina acadêmica nas universidades (SANTOS, 2009):

o Estado Monárquico, juntamente com a elite de intelectuais brasileiros, dedicou-se a forjar a identidade nacional dos brasileiros mediante os recursos da educação e da cultura [...] o ensino da História no Brasil está intimamente relacionado ao Colégio Pedro II, instituição criada como estabelecimento oficial do ensino secundário para atender às necessidades de formação de uma elite social para a qual o projeto civilizatório do Império era especialmente dirigido (SANTOS, 2009, p. 61-62).

Nesse âmbito, é relevante chamar a atenção para a realidade que permeou a educação e o ensino de História no Brasil desde sua implantação. Assim, esclarecem Peres, Schirmer e Ritter (2015):

[...] a educação no Brasil e o ensino de História sempre teve nas suas principais pautas a permanência de modelos que privilegiassem uma minoria detentora do capital econômico em detrimento de uma maioria que deveria estar à margem dos processos educacionais ou tão somente receber a educação necessária para realização de trabalhos mais elaborados, mas prioritariamente, a educação era pensada para as elites do país que “nascia”, para que se formassem aqui os grandes homens que conduziriam o futuro da nação (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 194).

Com base nesses argumentos, observa-se que a disciplina de História foi forjada em um contexto que promoveu mudanças, no entanto, sempre se manteve a priorização de uma classe em detrimento de outra. Essa realidade é verificada ao refletir que se trata de aspectos que:

[...] continuaram centrais e permanecem até os dias de hoje, com pequenas alterações, mas que ainda não são significativas para garantir rupturas dos modelos que privilegiam sempre as mesmas elites, um sistema de ensino burocratizado, mas com fragilidades que comprometem os menos favorecidos (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 194).

A situação acima descrita explicita que, no contexto dessa educação excludente, a função da História descaracteriza-se, pois:

[...] a função da História seria de utilizar-se das aulas para desenvolver criticidade e capacidade de interpretação do mundo a partir do presente utilizando-se do conhecimento do passado, mas o que se observa muitas vezes é uma inversão, aulas mornas, maneiras de ensinar ineficazes, metodologias ultrapassadas, fazendo com que os alunos tenham aversão à História, pois não conseguem entender-se como sujeitos da História ensinada nas escolas (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 194).

Assim, ao valorizar “heróis, fatos e feitos”, a disciplina tira o aluno do contexto da aprendizagem significativa colocando-o como ser passivo no processo do conhecimento histórico, reduzindo-o a um mero absorvedor e reproduzidor de saberes prontos e acabados. Essa prática leva o educando a não produzir aprendizagens e tomar aversão por esse saber, pois não lhe é permitido pensar nem refletir com autonomia (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015).

A História enquanto disciplina foi desenvolvida “em espaços circunscritos a uma elite intelectual e sob a influência do Estado Imperial, empenhado na elaboração de uma escrita da história nacional e no ensino desta no âmbito escolar” (SANTOS, 2009, p. 65). De acordo com Peres, Schirmer e Ritter (2015, p. 193), o ensino de História no Brasil, desde “o Império até períodos atuais, bem como a disciplina sempre tiveram funções políticas de criar mentalidades convenientes aos sistemas políticos de determinadas épocas”.

No processo de mudança das prioridades da composição do currículo do ensino de História, vemos que, em virtude da Abolição da Escravatura (1888), seguida da Proclamação da República (1889), e da racionalização das relações de trabalho e produção, surgem novos desafios que incluem a formação para atender ao mercado econômico tanto nacional como internacional. Com efeito,

[é] a partir do final do século XIX que propostas que apostavam na educação para realizar a transformação do país tomam impulso, principalmente aquelas que almejavam a alfabetização da população como um todo (RIBEIRO; RODRIGUES JR., 2017, p. 86).

No que tange ao currículo escolar, as opiniões díspares geraram embates, pois havia quem defendesse a incorporação de disciplinas mais científicas e outros que preferiam as disciplinas mais literárias. Esses embates tiveram como resultado o surgimento de disciplinas mais autônomas com objetivos, saberes e métodos pedagógicos próprios. Nesse contexto, a História “passou a ocupar, no currículo, função civilizatória e patriótica” (RIBEIRO; RODRIGUES JR., 2017, p. 87).

Já na primeira metade do século XX, os governos republicanos promoveram diversas reformas no ensino, no entanto, nada substancial para que mudasse, de fato, a face da escola pública. Tendo como foco a disciplina de História, apenas no governo de Getúlio Vargas, houve reformas que concluíram a separação entre História Geral e História do Brasil, ampliando a carga horária dessa disciplina no ensino secundário (RIBEIRO; RODRIGUES

JR., 2017). A educação começa a sofrer influência da Escola Nova,³“pedagogia norte-americana que teve como proposta a implantação dos Estudos Sociais no lugar das disciplinas de História e Geografia no currículo escolar, especialmente no ensino primário” (RIBEIRO; RODRIGUES JR., 2017, p. 88).

Dessa forma, a disciplina de História, especialmente, é alvo de diversas discussões visto que, desde o século XX, não se vê, no currículo e no discurso das autoridades competentes, propostas efetivas que propiciem ao discente uma condição de produtor de seu conhecimento – mas, sim, perpetua nele a condição de receptor de conhecimentos prontos, tal como estão dispostos nos livros didáticos, por exemplo:

as concepções de história predominantes no decorrer do século XIX nas academias, a periodização por elas elaboradas é o primado da construção de um conhecimento positivo já se fizeram presentes nas primeiras proposições da História como disciplina escolar no Brasil (ABUD, 2017, p. 19).

Observamos, na escola, a permanência de uma prática que sempre esteve presente na Educação brasileira: a de importar modelos sociais, econômicos, políticos, culturais de outros países e adequá-los conforme os interesses da classe que está no poder.

Nas palavras de Ribeiro Jr. e Valério (2017, p. 89), o período entre a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) até o final da década de 1970, foi de muitas lutas em prol da “especificidade da História e dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro”, processo em que houve dois momentos marcantes: o primeiro se deu com a democratização do Brasil, no fim da Era Vargas (1930 – 1945) e o segundo, durante o governo civil-militar (1964-1985). Nesse período, a disciplina de História esteve no cerne de debates que diziam respeito aos seus objetivos, assim como a sua relevância social e política, questionando-se seu viés nacionalista e moralizante (RIBEIRO JR.; VALÉRIO, 2017).

Diante do cenário esboçado, temos a consolidação dos Estudos Sociais como substituta das disciplinas de História e de Geografia durante a ditadura civil-militar pós-1964. Os Estudos Sociais – a “disciplina que ofereceu fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia” (RIBEIRO JR.; VALÉRIO, 2017, p. 90) – foram introduzidos em todo o sistema de ensino de primeiro grau com a Reforma Educacional de 1971 – momento, também, em que se retoma a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)

³ Movimento de renovação do ensino que teve forte expressividade na Europa, na América do Norte e no Brasil, ainda na primeira metade do século XX. Trata-se de uma proposta de renovação, cujo ponto de partida é a forte crítica à pedagogia tradicional (SAVIANI, 2009).

No final dos anos de 1980, ocorreu a redemocratização nacional, que dentre outros aspectos influenciou todo o sistema educacional com as propostas de reformas curriculares. O processo de democratização trouxe de volta aos programas curriculares as disciplinas de História e de Geografia. A retomada da disciplina de História no currículo escolar veio trazendo a ampliação dos conteúdos, demonstrando uma preocupação de promover ensino e aprendizagem com base em inovações que colocassem o discente no centro do processo educacional.

Contudo, as reflexões realizadas neste tópico apontam que, ao longo do tempo, a disciplina de História ainda não foi capaz de formar discentes com pensamento crítico e como seres ativos no seu próprio processo de aprendizagem. A História, em pleno século XXI, ainda se depara com a pouca importância na sociedade, onde pais ou responsáveis pelos discentes e até os gestores creem que profissionais de outras áreas podem ministrar a disciplina de História, por exemplo, e que o aluno construiria, por si, só determinados aprendizados. São posturas e atitudes que geram a desvalorização do docente e em nada contribuem para a qualidade do aprendizado de História, bem como para dar sentido à aprendizagem no cotidiano escolar.

2.2 Contexto político, econômico e social brasileiro na ditadura civil-militar (1964-1985)

O regime ditatorial em nosso país trouxe ao poder a presença de militares que intervieram decisivamente na política do país – e ainda representam uma ameaça para o processo democrático e à perda de liberdade. A respeito da presença dos “homens de farda” nas mudanças políticas do Brasil, Germano (2011) discorre sobre essa participação em importantes momentos históricos:

a) concorreram significativamente para a abolição da escravatura em 1881; b) instauraram a República em 1889; c) contribuíram para o fim da república oligárquica em 1930; d) participaram, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo); e) deposição de Vargas em 1945; f) estiveram presentes nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; g) deflagraram o golpe de Estado de 1964 (GERMANO, 2011, p. 39).

De acordo com Germano (2011, p. 40), “o Exército do período de 1889-1930 é diferente do Exército que atuou entre 1937 e 1964”. Para o autor, as Forças Armadas, no período de 1937 a 1964 se assemelhavam em seu objetivo: o combate à denominada ameaça comunista no país. Nessa perspectiva, a fundamentação ideológica característica do Exército

(Forças Armadas), que efetivou o golpe civil-militar de 1964, de acordo com Priori (2012, p. 1):

remonta à participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado de países aliados, [o] que acabou sedimentando uma estreita relação entre os oficiais norte-americanos e militares brasileiros, como os generais Humberto Castelo Branco e Golbery Couto e Silva (PRIORI 2012, p. 1).

A relação entre os soldados brasileiros e os norte-americanos contribuiu para a corporação militar avançar no seu objetivo de tomada e controle do poder, que passaram a frequentar os cursos de formação militar oferecidos pelos Estados Unidos. Segundo Priori (2012, p. 2), quando os militares brasileiros “retornavam dos Estados Unidos estavam influenciados pela concepção de defesa nacional”, tanto que se dedicaram à criação da Escola Superior de Guerra, inspirada ao modelo norte-americano – o *National War College*⁴.

Vale lembrar que os anos que precederam a materialização do golpe civil-militar de 1964 podem ser caracterizados pela reorientação produtiva nacional de uma economia rural e agroexportadora para uma base industrial e urbana. Priori (2012) afirma que a dependência econômica externa demandou mudanças tanto na estrutura econômica quanto na estrutura social. Germano (2011, p. 50) ressalta que o “conflito entre capital e trabalho se acentuou, agravando a crise de direção política do Estado”, havendo a ampliação da participação da população nacional nas reivindicações, discussões e mobilizações sociais tanto na zona urbana quanto rural. O autor esclarece que:

[...] a industrialização – via processo de substituição das importações – havia se completado com a implantação do chamado Departamento I da economia, ou seja, do setor responsável pela produção de meios de produção (máquinas, equipamentos, insumos destinados à produção), enfim da indústria pesada. Nessa perspectiva, o Estado populista, com sua ambiguidade, não correspondia às necessidades requeridas pelo novo patamar de acumulação de capital (GERMANO, 2011, p. 49).

O contexto de crise política, iniciada com a renúncia do presidente eleito Jânio Quadros, intensificou-se no governo de seu sucessor, João Goulart, quando ele propôs reverter o cenário econômico nacional. O país apresentava crescimento da dívida externa e da inflação, taxas de juros altas por conta de um plano que visava resolver o problema junto aos credores em conformidade com as exigências do capitalismo internacional. A proposta do governo João Goulart (1961–1964) era o combate à corrupção, por meio de uma postura política austera e moralista, que trouxe o congelamento salarial, a restrição de crédito e inibiu a especulação, posturas contundentes que não angariaram o apoio do Congresso Nacional.

⁴ Colégio Nacional de Guerra.

No âmbito internacional vigorava a disputa hegemônica-ideológica entre Estados Unidos, a União Soviética e João Goulart optou por uma política externa independente, que contava com o apoio de estudantes, trabalhadores e seus sindicatos, porém não teve sucesso. A forte oposição daqueles que detinham o poder econômico e a pressão de militares, dos partidos políticos de direita – como a União Democrática Nacional (UDN), cuja ideologia era conservadora e simpática aos militares e aos norte-americanos contra o avanço do comunismo.

João Goulart, no exercício da função, garantiu os princípios democráticos, reconheceu os valores do liberalismo econômico e manteve a proibição do voto às pessoas que não tinham alfabetização (SKIDMORE, 1988, p. 30). O país estava vivenciando uma turbulência em todas as esferas da administração pública até que “em fins de março de 1964 as tensões políticas atingiram um grau sem precedentes, com o presidente participando de uma série de comícios ruidosos em cada um dos quais anunciava novos decretos. Enquanto isso, a conspiração militar-civil aumentava de intensidade” (SKIDMORE, 1988, 32).

Skidmore ainda complementa que “os seus adversários mais implacáveis – União Democrática Nacional e os militares – começaram a afirmar que Goulart não tinha a intenção de executar suas apregoadas reformas”. Acusaram-no de defensor do comunismo e de estar “polarizando a opinião pública para implantar o nacionalismo radical, bem como de violar os princípios democráticos da Constituição de 1946” (SKIDMORE, 1988, p. 30).

Os opositores de João Goulart, por intermédio da União Democrática Nacional (UDN) e do Partido Social Democrata (PSD), apoiados por diversas categorias da classe dominante, procuraram impedir as Reformas de Base. Com o apoio de instituições ideológicas burguesas como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), cuja função foi a de coordenar ações contrárias ao governo, financiadas por grandes empresas nacionais e multinacionais, objetivavam “aglutinar a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados, e chegaram mesmo a criar exércitos particulares, como forma de preparação para possíveis confrontos armados” (GERMANO, 2011, p. 51).

O Golpe de Estado de 1964 foi arquitetado, gestado e apoiado pelo governo dos Estados Unidos, que objetivava assegurar a sua influência e interferência direta nos assuntos políticos do Brasil e demais países da América do Sul. A justificativa dos militares para esse golpe foi o combate à ameaça comunista. O general Castelo Branco, conforme acordo firmado com representantes do governo dos Estados Unidos ficou responsável pelo recrutamento de

militares para movimentar a conspiração, e, apesar de enfrentar resistência por parte de alguns oficiais, teve significativa adesão daqueles de alta patente.

Segundo Skidmore (1988, p. 32), “uma vez mais, como em 1954, um governo populista foi posto abaixo pelos homens de farda”. Com a deposição de João Goulart da Presidência do Brasil, iniciou-se mais um período ditatorial em nosso país com a sucessão de generais-presidentes durante os anos de 1964 a 1985.

De acordo com Santos e Bezerra Neto (2010, p. 5), “os articuladores do Golpe – militares das três Forças Armadas, burguesia industrial e tecnocratas⁵ – utilizaram, largamente, instrumentos e mecanismos jurídicos coercitivos para garantir a sua legalidade e legitimidade na condução política e econômica do país” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 5). A evidência é que o Golpe de 1964 representou a união de interesses de diferentes categorias da classe dominante encontrando nos militares os seus defensores históricos, visto que sempre se fizeram presentes para assegurar a manutenção do *status quo* e para defender os interesses tanto do capital nacional quanto do internacional:

o golpe foi saudado efusivamente por uma parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores da Igreja Católica responsável pela realização das caudalosas “Marchas da Família, com Deus pela liberdade” (GERMANO, 2011, p. 51).

Essa foi uma participação relevante para a tomada do poder, para a campanha contra a reforma agrária, para o anticomunismo e a defesa da propriedade privada – articuladas tanto pelo empresariado urbano quanto pelas oligarquias latifundiárias contrárias às reformas de base.

Santos e Bezerra Neto (2010) sintetizam:

ação intervencionista dos militares foi decorrente da crise política, da própria incapacidade do Estado Populista em satisfazer os anseios burgueses e da aliança firmada com os Estados Unidos, embasado no pseudocombate aos comunistas (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 5)

Para garantir a manutenção no poder, os governos dos generais-presidentes se utilizaram dos Atos Institucionais (AIs) impostos coercitivamente, dando início ao estabelecimento institucional da ditadura militar, ou melhor, da ditadura civil-militar.

Com a publicação do AI-1 (09/04/1964) a ditadura civil-militar – em tese – mantinha os dispositivos da Constituição Federal de 1946, mas ampliava os poderes do Presidente da República. Sendo um instrumento que fortaleceu o Executivo, acabou por esvaziar o

⁵ Para Santos (2015, p. 24), os “problemas políticos, econômicos e sociais deveriam ser solucionados e superados a partir das técnicas racionais, eficientes e eficazes de planejamento, coordenação e direção da administração da sociedade tecnocrática”.

Congresso Nacional e boa parte das atribuições do Poder Legislativo foram para o Executivo, que passou a ter total autonomia sem a interveniência social e política dos diversos segmentos da sociedade, evidenciando o caráter autoritário do regime (GERMANO, 2011).

O AI-2 (27/10/1965), por sua vez, extinguiu todos os partidos políticos e criou a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – para apoiar o governo – e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição ao governo. O Ato Institucional nº 3 (05/02/1966), estabeleceu que a indicação e o exercício das atividades do Poder Executivo municipal caberiam às determinações dos governadores de Estado, que eram cargos de confiança, com vistas a concentrar, no governo federal, o controle político e a repressão aos seus opositores, assegurando o alinhamento entre os governos Federal, Estaduais e Municipais (GERMANO, 2011).

No ano seguinte, veio a publicação do Ato Institucional nº 4 (12/12/1966), em razão dos interesses da ditadura civil-militar, que convocou o Congresso para aprovar a nova Constituição, promulgada em 24 de janeiro de 1967, ampliando ainda mais os poderes do Presidente da República, proibindo o direito à greve, decretando a Lei da Imprensa e a Lei de Segurança Nacional, intensificando a censura aos jornais e à imprensa, e assegurando o direito aos militares de julgar os crimes (ditos) de subversão. Segundo Santos e Bezerra Neto (2010, p. 6), a “promulgação da nova Constituição (1967), revogou em definitivo os dispositivos da Constituição de 1946”, criando “um Estado que violava o princípio republicano da separação dos poderes, uma vez que tomava por base, quase que exclusivamente, o poder executivo” (GERMANO. 2011, p. 62).

Dessa forma, as medidas coercitivas do AI-1 e AI-2 foram complementadas por Atos que davam “legitimidade” à ditadura instituída. Conforme pontua Germano (2011, p. 62), estabelecia-se, assim, “o caráter permanente de poder constitucional com regime político institucionalizado de cunho autoritário”. Os atos instituídos foram 17⁶ – consolidando o abuso ditatorial contra os direitos humanos e a democracia.

Em 13 de dezembro de 1968, entrou em vigor o Ato Institucional nº 5 – AI-5, o mais autoritário e restritivo dos Atos, pois “ampliou os poderes do presidente da República com o direito de intervir nos estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, confisco de bens privados e recrudescimento à censura” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 6). Os militares se utilizaram de tais “atos” para retirar os direitos de livre

⁶ Consultar “Atos Institucionais” disponíveis em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>.

expressão política da sociedade brasileira, que foi obrigada a se manter inerte e calada: políticos, intelectuais, professores, artistas, jornalistas, universitários e, até mesmo, militares contrários à ditadura sofreram as severas repressões do regime.

Em outras palavras, a política de Estado ditatorial civil-militar caracterizou-se pelo cerceamento dos direitos individuais e coletivos, e culminou em atos de violência física, psicológica e extermínio de seus opositores, sob o pressuposto de afastar o “fantasma comunista”, alinhado às determinações do poder do capitalismo norte-americano em detrimento da massa populacional brasileira⁷. Nesse contexto, as administrações dos generais-presidentes (1968-1973), propagaram o chamado “Milagre Econômico” brasileiro alegando que:

[...] a ditadura militar adotou uma estratégia de desenvolvimento fundada em três linhas de ação que se complementavam: a) reorientou o processo de concentração da riqueza e da renda; b) reduziu a taxa do salário real básico com respeito à produtividade média do sistema; e c) fomentou, em particular, mediante subsídios, a exportação de produtos industriais, objetivando aliviar os setores produtivos que enfrentavam insuficiência de demanda (FURTADO, 1972 *apud* FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 40).

Todavia, a concentração de renda causou a insatisfação de grande parte da população brasileira, pois eram perdas econômicas que visavam redução de salário básico, os subsídios à exportação, os aumentos das taxas, impostos e tarifas de serviço público para manter os privilégios das elites. O período 1964 –1985 não teve um crescimento econômico linear, e sim, muitos momentos de estagnação, com o aumento da dívida pública contraída por meio de infundáveis empréstimos junto ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (REGERT; BAADE; SANTOS, 2019).

No campo da educação, o Estado foi o mecanismo de reprodução ideológica dos valores militares e do sistema capitalista em curso. Nessa direção, afirma Fonseca (2001, p. 19), o “papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico”. Por isso, o planejamento e os programas de desenvolvimento, tanto no legislativo quanto nas diretrizes do governo, visavam contemplar várias propostas ideológicas dos setores interno e externo, como:

[...] a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através dos IPES. No plano externo, estreitou vínculos com

⁷ Consultar: TAVARES, Flávio. **1964**: o golpe. Porto Alegre: L&PM, 2014.

organismos internacionais como o USAID, além da OEA e UNESCO (FONSECA, 2001, p. 19).

O planejamento do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e demais instituições do governo encontraram, na educação, o instrumento para a propagação de suas ideias, que deveriam estar de acordo com os critérios políticos e econômicos instituídos (FONSECA, 2001). A parceria entre Ministério da Educação (MEC) e *United States International for Development* (USAID), possibilitou o direcionamento da educação com base em características autoritárias, domesticadoras e a implementação do *ensino tecnicista*⁸.

Por este viés, justifica-se o objetivo ideológico da burguesia empresarial e da tecnocracia⁹ ao reformular a educação focada na preparação de mão de obra de baixo custo e com menor tempo, para o trabalho na indústria nacional e nas multinacionais, que se ampliava numa conjuntura do avanço do capitalismo, o que contribuiu para o cerceamento da classe trabalhadora. Nas análises de Santos (2015), fundamentadas em teorias tecnocratas,

A educação como instrumento de formação técnica do sujeito deve assentar-se na instrução e instrumentalização eficiente da força de trabalho proletária, orientada pelo saber técnico-científico e pela tomada de decisão para o investimento, em conformidade com a satisfação das demandas do mercado, e não para a emancipação de suas ações e relações sociais (SANTOS, 2015, p. 149).

No Brasil ocorreu o aumento da oferta de escolas, mas não de investimento em recursos físicos e humanos, ou seja, não foi destinada a verba necessária para a oferta de educação pública de boa qualidade e eficiente, o que promoveu a precarização do ensino público, privilegiando, com isso, a educação privada que atendia aos filhos da burguesia. Para os filhos da classe trabalhadora, a oferta era um ensino público meramente técnico e deficiente. Nos termos de Silva (2015) a tendência liberal tecnicista agiu para aperfeiçoar do sistema capitalista buscando o alinhamento da produção capitalista; para tanto, estava interessada na capacitação de indivíduos preparados¹⁰ para atender o mercado de trabalho.

⁸ Segundo Silva (2015), o modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade, por intermédio da racionalização do sistema de ensino, propõem objetivos de ensino fragmentados. Há uma ênfase nos meios que passam a determinar os objetivos. Isso aponta para uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins. Em outros termos: ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola: um ensino que busca resultados uniformes com ênfase em métodos e técnicas de ensino e que valoriza a utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais (SILVA, 2015, p.1).

⁹ Conforme observaram Santos (2015, p.25), sobre a teoria saintsimoniana-verblenianos: “A tecnocracia deve ser apreendida na extensão da instituição de uma sociedade dirigida e administrada por cientistas e técnicos altamente capacitados – associação da formação teórico-científica à experiência prática profissional – em substituição aos políticos”.

¹⁰ O conceito de *competência*, para Silva (2015), é algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de”, que revela o significado do termo associado ao contexto da crise

Neste contexto, a escola pública não conseguia promover um ensino de qualidade, e os estudantes, ao concluírem seu ensino, não estavam preparados para atender, na prática, as demandas do mercado de trabalho. Nessa direção, Germano (2011) afirma:

Apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos estavam comprometidos com o capital privado, repassando, ainda assim, verbas para as escolas particulares. [...] a iniciativa privada passou a dominar a oferta do ensino da pré-escola ao 2º grau e se tornou majoritária no nível superior, [...] enquanto substanciais parcelas do povo sequer tiveram acesso à escola (GERMANO, 2011, p. 96).

Em convergência às afirmações de Germano (2011), estão Regert, Baade e Santos (2019) quando mostram que se tratou de uma Ditadura Militar que evidenciou o caráter excludente visto que não existia a possibilidade de ouvir a sociedade para entender suas necessidades. E assim, a maior parte da sociedade não participavam das decisões do país (REGERT; BAADE; SANTOS, 2019).

Mesmo por que não era de interesse da classe dominante burguesa atender às necessidades peculiares dos trabalhadores. Nas palavras de Santos e Bezerra Neto (2010, p. 124), “o Estado Ditatorial cumpriu com o seu papel de instrumento burguês no processo de reprodução e manutenção das desigualdades”. Germano (2011, p. 93), por sua vez, aponta que, além da educação, o descaso dos generais-presidentes se fez realidade também em outras áreas sociais como saúde, previdência, transporte, na medida em que o “Estado transferiu substanciais recursos para o setor privado”, em prejuízo da massa populacional dependentes dos serviços públicos.

Nesse sentido, Ferreira Junior e Bittar (2008) denunciam que o esvaziamento da educação colocado em marcha pela ditadura civil-militar promoveu um intenso processo de aligeiramento da formação científico-pedagógica associado a uma política de arrocho salarial da classe trabalhadora.

[Esses] dois elementos constitutivos da vida cotidiana dos professores brasileiros representam, até hoje, um nó górdio que estrangula a qualidade de ensino da escola pública brasileira. E esse nó tem uma origem: a política educacional herdada da ditadura militar (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 351).

Germano (2011, p. 94) acrescenta a essa denúncia que o controle salarial, “reprimindo ponderável parcela da população, associado à ação insuficiente nas áreas da educação, saúde e saneamento, [promoveu] o agravamento das condições gerais da população”, como se vê:

estrutural do sistema capitalista, em que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção”. Nessas circunstâncias, a lógica do modelo de competências aplicado à Educação parte de uma concepção centrada nos objetivos do ensino, expressados em termos comportamentais, e na utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas (SILVA, 2015, p. 2).

[...] o chamado sistema compensatório brasileiro contribuiu para a manutenção das desigualdades geradas pelo processo acumulativo. [...] A sociedade brasileira, no período 1964–1985, atravessou ciclos de repressão e de liberalização política, que eram reflexo das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, bem como das contradições inerentes ao bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes (GERMANO, 2011, p. 94).

O governo civil-militar, no decorrer das duas décadas em que permaneceu no poder, empreendeu uma administração complexa, conflituosa e impactante em defesa de seu projeto de modernização econômica e dos interesses do capital nacional e internacional aprofundou a precarização da qualidade de vida da população brasileira, considerando o significativo crescimento da dívida externa, a inflação galopante, a notável retirada de direitos sociais.

2.3 A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus: Estudos Sociais para o disciplinamento das novas gerações

A implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, elaborada sob a fundamentação ideológica tecnocrata foi regulamentada pela Lei nº 5.692¹¹, de 11 de agosto de 1971, tinha a proposta de garantir formação profissional para atender às demandas requeridas pelo sistema capitalista de produção, conforme especifica o seu artigo 1: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A constituição do 1º Grau envolveu a anexação do ensino primário ao ensino ginásial, com duração de oito anos (1ª a 8ª séries) e o 2º Grau substituiu o antigo ensino de nível médio, possuindo um caráter terminativo com duração de três anos (regular) ou quatro anos (técnico), na conformidade de cada habilitação (BRASIL, 1971, artigos 18 e 22). Os currículos de ambos os níveis, de acordo com Santos (2016, p. 58) “passaram a ter um núcleo comum e obrigatório em âmbito nacional, ‘e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos’” (artigo 4).

Houve, também, o estabelecimento da obrigatoriedade das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde

¹¹ O projeto que deu origem à Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus foi desenvolvido por um Grupo de Trabalho designado pelo Ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, composto pelos seguintes membros: Padre José de Vasconcellos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (SANTOS, 2016, p. 58).

e matrícula facultativa para o ensino religioso como disciplina constituinte dos horários normais nos currículos nas escolas de 1º e 2º Graus (artigo 7). Fonseca (2001, p. 21) destaca dentre as mudanças estabelecidas pela Lei nº 5.692/1971, a determinação da escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade (1º Grau) e a centralidade na formação técnica-profissional para os alunos do 2º Grau. Para Germano (2011), o Estado Militar empenhou-se em transpassar para a sociedade brasileira:

[...] uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso uma neutralidade de oportunidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de economia regulada pelo lucro (GERMANO, 2011, p. 165-166).

A orientação ideológica da ditadura civil-militar buscou difundir uma proposta de promoção de equidade social, quando, em verdade, o quadro de carência efetiva da maioria da população não condizia com o “Brasil Grande Potência”. O propósito geral no máximo concentrou-se no combate ao analfabetismo para atender às exigências do sistema produtivo capitalista (GERMANO, 2011).

Ainda em conformidade com as argumentações de Germano (2011), a Reforma do Ensino de 2º Grau estava mesmo voltada à redução da quantidade de estudantes que intentavam ingressar no Ensino Superior e, nesses termos, transpirava o seu caráter discriminatório e excludente, apesar de exprimir um discurso de igualdade e promoção da formação profissional (técnica) para todos. O autor nos esclarece e denuncia que:

[...] a política educacional do Estado Militar no tocante às relações entre educação e trabalho, na verdade, [exprime] uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção (GERMANO, 2011, p. 176).

Fonseca (2001, p. 22) corrobora as inferências de Germano (2011) ao reiterar que o objetivo da Reforma do 2º Grau era “diminuir a demanda por curso superior, uma vez que forçava os jovens a um rápido ingresso no mercado de trabalho”. Nesse sentido, o governo civil-militar atenderia – em tese – às necessidades de mão de obra e amenizaria as reivindicações e manifestações da população, especialmente, das camadas médias pelo aumento do número de vagas no Ensino Superior.

O entendimento das camadas médias e das diferentes categorias da classe dominante era de que os cursos técnico-profissionalizantes se destinavam especificamente às camadas populares, visto que estavam vinculados às atividades manuais de produção. Os *cursos* ofertados pelas escolas públicas e particulares de baixo custo que funcionavam no período

noturno como Secretariado, Magistério, Contabilidade, Edificações, dentre outros, não atingiu o objetivo satisfatório, conforme o ideário capitalista neoliberal, capacitada para mão de obra industrial. De acordo com Fonseca (2001), a Reforma, por meio da Lei nº 5.692/1971, foi elaborada e implementada:

[...] durante o auge da ditadura militar, período em que a “vontade nacional” era construída de acordo com a vontade do governo, que “podia tudo”, [...] se, durante dez anos, as diferentes vozes se colocaram contra, por que só depois de tanto tempo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) resolve ouvi-las e propor mudanças no projeto? Quais as implicações que estas mudanças trouxeram para o nosso quadro educacional? (FONSECA, 2001, p. 23).

Dentre tais considerações vale lembrar que a educação no Brasil é caracterizada por um processo histórico contínuo de mudanças, avanços e retrocessos quanto às concepções pedagógicas, consequência de leis, reformas, reestruturação, reorganização etc. Para Silva (2015), o “pensamento educacional brasileiro tem sido marcado pela tendência liberal de educação, quer nas formas conservadora ou renovada, que são materializadas nas práticas escolares” O campo educacional, em nosso país, tem sido sistematicamente utilizado pela força do capital na defesa de seus interesses com o propósito de manter, aprofundar e assegurar as desigualdades sociais e econômicas, bem como restringir as possibilidades de oportunidades da classe trabalhadora de melhorar suas condições de existência.

Cabe ressaltar que as condições econômico-financeiras da maioria das famílias brasileiras eram precárias e não possibilitava aos filhos (as) a frequência à escola, faltavam-lhes roupas, calçados, materiais escolares, alimentação, transporte, além da necessidade de existência, pois as crianças ajudavam no trabalho diário, principalmente, no meio rural. Germano (2011, p. 169) destaca, “que apesar do crescimento econômico alcançado pelo país durante os governos militares, a universalização do ensino elementar permaneceu como meta a ser atingida”.

Houve um aumento da oferta do número de vagas nas escolas públicas, mas não a oferta quantitativa não veio com um aumento na qualidade do ensino: a carga horária de estudos foi reduzida, os turnos repartidos, comprometendo a qualidade do ensino então ofertado. “A profissionalização do ensino industrial, comercial e agrícola não se efetivou” por causa “da própria falta de investimentos tanto por parte do Estado quanto por parte da iniciativa privada” (SANTOS, 2016, p. 59). Inúmeros aspectos colaboraram para o naufrágio da formação técnica-profissional em nível de 2º grau como:

[...] a discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional, resultando no desinteresse das empresas em

absorver um substancial contingente de força de trabalho com reduzido e obsoleto nível de especialização profissional (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 121).

Fonseca (2001, p. 24) aponta que “o acesso ao saber foi restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vincula a preparação para o trabalho com formação específica”. Em outras palavras, a formação técnica de nível médio foi deficiente, não atendendo às exigências do campo empresarial, que se ocupou de oferecer cursos específicos para a formação especializada de seus funcionários.

Germano (2011, p. 190) pontua que a reforma educacional realizada pela ditadura civil-militar “foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público, pois destruiu o seu caráter propedêutico, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas, ao mesmo tempo em que a profissionalização foi um fracasso”. No parecer de Silva (2015), a “relação entre os modelos de racionalização típicos do sistema de produção capitalista serviu de orientação para o tecnicismo aplicado à educação.” (SILVA, 2015, p. 206).

Ao caminharmos para os componentes curriculares, chamamos a atenção para o fato de que as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia estiveram no centro das preocupações da intelectualidade tecnocrática, alinhada às determinações ideológicas da ditadura e das imposições da política externa. Em nossa apreensão, essas são disciplinas fundamentais para a compreensão de mundo, para a conscientização da realidade em que estamos inseridos, para o entendimento das relações que se fazem e se interpõem no interior da sociedade capitalista.

Todavia, a ideologia instalada durante a ditadura civil-militar no Brasil é contrária à nossa concepção da importância das Ciências Humanas e Sociais para o processo formativo da pessoa humana, que se restringiu, no teor dos dispositivos contidos na Lei nº 5.692/1971, à formação para o atendimento das demandas impostas pelo mercado nacional e internacional, conforme podemos verificar/reiterar no contido no § 2º do Capítulo Primeiro. A formação escolar:

a) 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 Graus; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971)..

Nesses termos, subentende-se que a formação humana e social é orientada pelo disciplinamento para o atendimento das exigências e determinações do Estado Militar sintonizado ao seu projeto de modernização do país. No 1º grau, promoveu-se a aglutinação

das disciplinas de História e de Geografia na disciplina denominada Estudos Sociais. Esclarecemos que as discussões acerca de tal disciplina se remetem à década de 1920 pelos precursores da Escola Nova, influenciados pelas ideias do norte-americano John Dewey, partidário da educação integradora e socializadora em contraposição à concepção de educação de origem francesa do século XIX – factual, conteudista, descritiva (SANTOS, 2011).

As determinações restritivas, controladoras e fiscalizatórias das políticas educacionais dos generais-presidentes foram protegidas pelas “políticas de segurança nacional” – Decreto-Lei nº 314 de 13 de março de 1967 –, contaram com a (re)introdução, no currículo, das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) para o Ensino de 1º Grau, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) para o Ensino Superior. Nesse contexto, Germano (2011, p. 134) aponta que se tratou mesmo de “uma reintrodução, pois a cadeira de Instrução Moral e Cívica foi instituída em 1925, pela reforma Rocha Vaz, com o propósito de combater protesto estudantil”, reforçada no governo de Getúlio Vargas (1930–1945).

Para Fonseca (2001, p. 35), “a formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos estiveram presentes na formação brasileira; a forma de transmiti-los e a concepção desses valores têm variado segundo o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes no país”. A esse respeito, o autor faz uma retrospectiva sobre o processo histórico brasileiro nas décadas de 1960 a 1970:

[as] Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o objetivo com Educação Moral e Cívica foi de prática educativa, inserida em várias disciplinas, visando formar hábitos e costumes diferenciados da Disciplina que tinha por finalidade atividades a serem seguidas, dentro do currículo, no decorrer do processo de formação do discente;

Em 1962, o Conselho de Educação criou Organização Social e Política Brasileira (OSPB), com a finalidade de Instrução Cívica;

Já em 1964, com o Golpe Militar, o Estado retoma o Ensino de Educação Moral e Cívica focado na Doutrina de Segurança Nacional, suspende o Ensino de História do Primeiro Grau, desqualificando-o;

Com o AI-5, em 1968, passou a ser obrigatório o ensino de Educação e Moral e Cívica, como Disciplina e Prática em todos os graus, inclusive na sociedade, por meio de sindicatos, veículos de comunicação, sob a gestão da Comissão Nacional de Moral e Civismo;

Em 1971, com a Reforma de 1º e 2º Graus, retoma a obrigatoriedade (Educação Moral e Cívica desde 1969) para o 1º Grau no planejamento do currículo, além de um núcleo comum – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, Educação Artística; Educação Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso, História e Geografia – fundidas, sendo parte da matéria de Estudos Sociais (FONSECA, 2001, p. 36-41).

Diante da legislação elencada por Fonseca (2001), podemos observar o viés doutrinário presente na História da Educação no Brasil, ou seja, o Estado, por meio de seus

aparelhos ideológicos (escolas, igreja, sindicatos, meios de comunicação), cumpre a função de propagar a ideologia dominante. Nas palavras de Germano (2011, p. 134), “há vínculos existentes entre a concepção autoritária de educação dos anos 1930 e 1940 e a que foi implantada a partir de 1964”.

Nesse sentido, vale discutir os objetivos da ditadura civil-militar com a introdução de Estudos Sociais no currículo para disciplinar as gerações futuras:

os Estudos Sociais não se confundem com qualquer ciência do homem, porque não é ciência... os Estudos Sociais como disciplina pedagógica, constituem uma maneira de utilizar todos os subsídios das ciências do homem para formar no educando um compromisso social (BRASIL, 1969, p. 20).

Essa disciplina, no âmbito pedagógico, é emblemática, pois se trata de um aporte para inserir elementos dos conteúdos estudados nesta pesquisa. As alterações no currículo escolar provocaram questionamentos e resistência por parte de professores, intelectuais e estudantes sobre os objetivos da disciplina que gerava a desvalorização da História. A junção da História e da Geografia em Estudos Sociais gerou a fragmentação dos currículos, uma vez que essas disciplinas foram substituídas pelas licenciaturas curtas e tecnicistas. Com esse intuito, foram escritos livros didáticos e paradidáticos, acentuou-se a precarização e a desvalorização do profissional da educação, levando à clássica falta de qualidade e de eficiência, especialmente dos cursos técnicos.

Nessa direção, Fonseca (2001, p. 28 e 35) denuncia a “desqualificação dos professores de História, nos anos 1960 e 1970, ao planejar e implementar novas ações visando revitalizar a Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras”, cerceando o historiador e o geógrafo de atuarem, pois facilitaria o controle ideológico “sobre as disciplinas em nível de 1º grau na formação dos jovens cidadãos e no pensamento brasileiro”. Germano (2011, p. 327), argumenta que tais medidas restringiram “o pensamento crítico, pois se trata de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado de trabalho e dotada de uma estrutura excessivamente burocrática e tecnicista”, em que predominava o discurso da eficiência, característico da empresa capitalista.

Nesse contexto, o professor foi impedido de atuar no ensino de forma crítica e dinâmica, limitado à utilização do livro didático de fundamentação positivista e conservadora, que não constituía um recurso, mas um manual, ou um guia uniforme contemplando a proposta do currículo padronizador do discurso dos docentes em sala de aula para doutrinar uma população subserviente. O profissional da educação ficou subordinado à gestão, sem autonomia, um mero transmissor de conteúdos padronizados, prontos e de atividades

determinadas em uma relação de prestação de serviço à direção da escola e à “clientela” na conformidade das determinações do regime ditatorial.

Durante a vigência da ditadura civil-militar, o ensino de História foi substituído por Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, pautado na memorização de valores militares, de fatos históricos positivos, heróis, datas comemorativas, hinos, etc. com vistas a assegurar a ideologia proposta pela ditadura de enfrentamento à ameaça comunista, de preservação da segurança nacional, do disciplinamento da população, de defesa dos “valores nacionais” e de uma educação para o convívio social em conformidade com as determinações do regime (GERMANO, 2011).

Ao abordar a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, observamos que o Estado se ocupou substancialmente de assegurar a sua reprodução ideológica, por meio dos aparelhos do Estado, em especial, da Educação com o intuito de efetivar a sua legitimidade. A Lei nº 5.692/1971 asseverou o esvaziamento e a precarização da educação pública em nosso país, tendo, em boa parte de suas propostas, atingido os seus intentos: calar a massa populacional por meio do disciplinamento, da doutrinação, da fiscalização e do controle de todas as atividades que caminhassem contra as determinações dos generais-presidentes.

No cerne da Lei nº 5.692/1971, a liberdade docente em sala de aula foi cerceada por meio de controle do que era ensinado e do modo como se dava esse ensino. Nesse ínterim, é pertinente destacar que, de modo geral, os professores foram subordinados ao seu supervisor pedagógico ou orientador que, por sua vez, também estavam sob a vigilância do governo, o qual aplicava um “filtro” naquilo que seria ensinado aos alunos. Diante desse cenário, o professor não passava de um transmissor do Estado. É importante pontuar, ainda, que a Lei nº 5.692/71, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, na Reforma de Ensino de 1º e 2º graus trazia:

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º. Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo os objetivos e a amplitude;

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada;

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º. No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira;

§ 3º. Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º. Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

Diante do exposto, o estabelecido foi que os currículos, a partir de então, seriam compostos por um Núcleo Comum, no qual se observava uma postura tradicional de currículo, sob influência direta do governo federal, chegando até a escola como um conjunto de saberes já produzido, cabendo ao professor somente repassá-lo ao aluno, que deveria, por sua vez, assimilá-lo sem questionamentos.

Compreendemos que o ensino, a partir da LDB de 1971¹², estabelece um controle sobre os conteúdos que os alunos deveriam estudar e a forma como os professores deveriam ministrar sua disciplina. A disciplina de História foi uma das que sofreu maiores impactos, pois, naquele momento, em plena ditadura, o aluno não tinha voz no seu processo de ensino e aprendizagem, diferente do que ocorre na atualidade: a aprendizagem é pautada pelo diálogo com o professor, e, também, com outras disciplinas.

Ou seja, a escola do período da ditadura foi moldada pelos militares “como espaço de conformação da sociedade aos seus valores e [...] o conhecimento histórico foi movido para formar cidadãos patriotas, obedientes e subservientes focados na perspectiva tecnicista preparados somente para o mercado de trabalho” (NASCIMENTO, 2016, p. 29).

Cabe reforçar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, responsável por definir a finalidade da educação brasileira – estabelece, com base na Constituição Federal, como essas leis devem ser organizadas, apontando os órgãos responsáveis pela estruturação dos níveis e das modalidades de ensino. A LDB de 1996 trouxe mudanças na legislação no campo educacional, sendo fundamental para as disciplinas de Geografia e História, dando início ao seu desmembramento. (BRASIL, 1996).

A história tradicional – norteada pelo aporte positivista que dominou o sistema educacional no Brasil – tornou-se alvo de pesquisas visto que, nas escolas, “ensinavam-se”

¹² Um aspecto também muito importante diz respeito ao fato de que poucos estudantes, nesse período, chegavam a concluir o ensino primário e, quando conseguiam, era muito comum nem chegarem a se matricular no ensino secundário, ou mesmo abandonarem-no, pois muitos deles tinham que trabalhar para ajudar nas despesas da família, não recebendo incentivo para continuar os estudos uma vez que não havia condições materiais para isso.

conteúdos em sequência cronológica valorizando grandes personalidades, fatos e feitos históricos (SILVA, 2014). Cabia aos alunos decorar datas, textos de livros e a matéria que os professores passavam na lousa ou lhes era ditada.

Após a flexibilização vinda das propostas democráticas no campo da educação, podemos ver a disciplina de História com novo viés, embasada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1997) indicando os objetivos das etapas do Ensino Fundamental. Entre outros objetivos dos PCNs (1997), podemos citar:

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. Utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1997, p. 7-8).

Essa proposta centrada no aluno, contudo, não é um avanço. Trata-se de mais um retrocesso, pois a proposta pedagógica, ao focar o aluno, esvazia o conteúdo, o papel da escola e do professor a respeito daquilo que é ensinado e sua realidade. Esse ensino, focado apenas no aluno, não busca problematizar conceitos, considerações nem buscar respostas para suas inquietações sobre a realidade vivenciada. Na prática, diversos saberes são tratados por livros didáticos e reproduzidos pelos professores de História aos alunos que são apenas receptores. Nesse processo, não se trata de nortear a produção do saber pelo próprio aluno, sim a sua reprodução.¹³ Para melhor compreensão, elaboramos o quadro 1, a seguir, pontuando o ensino nas duas LDBs, ou seja, a de 1971 e a de 1996¹⁴.

Quadro 1 – Paralelo entre o Ensino na Lei nº 5.692/ 1971 e na Lei nº 9.394/1996

LDB Nº 5.692/ 1971	LDB Nº 9.394/1996
Ministro da Educação e Cultura: Jarbas Passarinho.	Ministro: Paulo Renato.
Ano letivo de 180 dias e 90 de trabalho escolar - 720 horas (Art. 11).	Ano letivo com 200 dias e 800 horas.
Organizada em: Primeiro e Segundo Grau (em vez de Primário, Ginásio e Colegial) eliminando-se o exame de admissão para a segunda fase do 1º Grau.	Organizada em: Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Art. 21. I).
Obrigatoriedade do ensino de 7 aos 14 anos e gratuito (Art.11).	Obrigatório ensino básico a partir dos 4 aos 17anos e gratuito (Art.4).

¹³ A vivência como professora em sala de aula, por mais de 20 anos, me leva a essa conclusão.

¹⁴ A Lei nº 5.692/1971 foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante a ditadura civil-militar pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici tendo como Relator Aderbal Jurema. A LDB nº 9.394/1996 foi sancionada por pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, na Redemocratização e seu Relator foi Darcy Ribeiro.

Primeiro Grau passou de 4 anos para 8 séries (anos) e Segundo Grau 3 ou 4 séries (anos) habilitação profissional obrigatória.	Anos iniciais 1º ao 5ºano e anos finais do 6º ao 8º ano – 8 anos de duração. Ensino Médio de 3 anos. Observação: em 2006 o Ensino Fundamental II foi ampliado para 9 anos.
Criou-se a Disciplina de Estudos Sociais fundindo História e Geografia (6º; 7º e 8ª séries).	Retomada das disciplinas de História e de Geografia.
Objetivo do Ensino: 1º Grau “Sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho” (Art. 5, § 2º, letra a).	Objetivo do Ensino Fundamental e Médio: Exercício da cidadania e preparo para trabalho, estudos posteriores (Art. 26).
Objetivo da Disciplina de Estudos Sociais: difuso, centrado em pontos cardeais, colaterais e limites territoriais, datas cívicas.	Objetivo da Disciplina de História: considerar contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro – matrizes indígena, africana e europeia (Art. 26. § 4º).
Currículo de 1º Grau: Obrigatoriedade da Disciplina de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, ensino religioso facultativo (Art. 7).	Currículos do Ensino Fundamental: base nacional comum, parte diversificada, conforme características regionais, locais, sociedade, cultura e economia (Art. 26).

Fonte: Romanelli (1986, p. 243); Brasil (1971, 1996) - Cordeiro (2019).

A caracterização das prerrogativas das leis apontadas no quadro nos traz um breve paralelo entre legislações. Inicialmente vê-se que a carga horária e os dias letivos são aumentados ao compararmos a LDB de 1971 e a de 1996. Quanto à sua estrutura, em 1971, a escola apresentava o Primeiro e o Segundo Graus, já em 1996, eles foram transformados em Educação Básica, que se constitui do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe também destacar que, na década de 70, a educação de Primeiro Grau tinha por objetivo a “sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1971, Art. 5, § 2º, alínea a).

Em 1996, o propósito dos Ensinos Fundamental e Médio foi desenvolver a cidadania e o preparo para o trabalho e/ou estudos posteriores (SILVA, 2014). É importante frisar que em História, no contexto educacional de 1971, abarcada pela disciplina Estudos Sociais, eram estudados os pontos cardeais, colaterais e limites territoriais, as datas cívicas, etc. Com a LDB de 1996, a História passa ter como objetivo estudar e compreender as contribuições dos cidadãos na formação da nação. Cada um com sua cultura e seus saberes era sujeitos não apenas do processo histórico, mas também da formação da nação brasileira nas vertentes do trabalho, da política, da economia, considerando a contribuição das culturas dos europeus, dos africanos e dos indígenas. Assim:

Nova proposta da educação nos discursos governamentais buscava a formação geral do educando procurando trabalhar os conteúdos com temas que fizessem parte do cotidiano, e inserir o aluno no mundo da informação, pois na década de 1990, a quantidade de informações disponíveis na sociedade, devido ao alto desenvolvimento tecnológico, transformou a realidade social de toda a nação. Oportunizando o ingresso dos jovens no mundo do trabalho (BRASIL, 1997, p. 82-83).

Nesse cenário, o aluno passa ser instigado a identificar problemas e atuar na busca de sua resolução, utilizando, para isso, o pensamento lógico e a criatividade, desenvolvendo a criticidade e autonomia.

3. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO REGIME DEMOCRÁTICO: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DE 1996

A discussão acerca do ensino de História no regime “democrático” é um tanto complexa, no que tange a mudanças e permanências e ao próprio conceito de democracia e o modelo implantado, reconhecido pela sociedade. Finda a ditadura, os programas educacionais efetivados em sua vigência não cessaram de imediato, embora, seja a praxe os políticos iniciarem sua gestão, interferindo nas áreas de educação, saúde e segurança pública, cujos serviços, prestados pelo Estado, sempre figuram em campanhas políticas como alvo de mudanças e melhorias.

No entanto, a respeito do ensino de História e de Geografia, a queda da ditadura e as implicações das medidas tomadas com a Lei nº 5.692/1971 – leia-se a implementação dos Estudos Sociais – fomentou reuniões e encontros em alguns estados do Brasil para discutir educação e currículo, licenciaturas curtas e o processo do desmembramento da disciplina Estudos Sociais e a conseqüente retomada no Ensino Fundamental das duas disciplinas – História e Geografia – cuja importância na formação social do discente, no decorrer de sua formação, é inegável.

Em um contexto de censura e opressão aos direitos humanos, que vigorou nos 21 anos de governo civil-militar, o Brasil passou por um processo de mudanças nas instituições públicas, no período chamado de “redemocratização”. A pressão sofrida por conta dos protestos das classes contrárias às atitudes violentas do governo civil-militar, as questões econômicas causadas pelo fim do “Milagre Econômico”, a insatisfação da população e da própria burguesia, que participou do Golpe de Estado em favor do regime ditatorial, desgastaram o governo, forçando a retomada – que foi lenta e gradual – dos direitos sociais e políticos aos brasileiros.

É nesse ambiente que nasce a nova Constituição Federal, em 1988, também conhecida por “Constituição Cidadã” – por seu conteúdo liberal, democrático, progressista, contra a tortura e o racismo, defensora da igualdade de gênero e dos direitos sociais como educação, saúde e trabalho. Essa Constituição representou a proposta de um processo de mudanças do autoritarismo – ditadura civil-militar (1964-1985) – para a “Nova República”.

Nesse clima de mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, propõe a reorganização e adequação da educação o mais próximo do ideal, isto é: uma educação autônoma e igualitária. A proposta, alinhada à “Constituição Cidadã”, foi a de efetivar uma

democracia de fato, por meio da educação, contudo, “vincula os objetivos da educação ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, Artigo 1º, Inciso 2º).

3.1 Redemocratização Política e Educação nas décadas de 1980 e 1990

Entendemos serem relevantes os objetivos políticos do processo de “redemocratização do país” com base na retomada dos direitos democráticos assim como de sua garantia, porém alguns aspectos ideológico-conservadores foram preservados e absorvidos pelo senso comum, que entende a democracia no Brasil como o direito de escolha da maioria sobre uma minoria em situação de representação. (MINTO 2006, p. 3).

Sob essa ótica, “redemocratizar” significou retomar o direito de escolha de um representante político. Ou uma barganha entre partidos políticos de direita com a esquerda, com objetivo de se manterem no poder. Sabe-se que no decorrer do governo civil-militar houve inúmeras disputas em direção à transição para a “democracia”, iniciadas no governo do General Ernesto Geisel, que representou a ala moderada nas eleições legislativas de 1974, cujas metas eram assegurar “o apoio majoritário dos militares, restringir o raio de ação da linha dura [...] controlar os subversivos, promover o retorno à democracia e manter altas taxas de crescimento econômico” (GERMANO, 2011, p. 212).

Destacamos que o resultado das eleições foi amplamente favorável ao partido oposicionista à ditadura civil-militar – Movimento Democrático Brasileiro (MDB) –, única legenda permitida pelos generais-presidentes. Ocorrência que contribuiu para a perda de legitimidade do regime. Segundo, Germano (2011, p. 212) “os militares foram perdendo aos poucos os seus aliados civis”. Um exemplo foi “a burguesia, obreira do golpe militar, que passou a exigir participação ativa na tomada de decisões do governo e redução da autonomia do Estado” (GERMANO, 2011, p. 212).

É importante explicitar que a rearticulação dos movimentos sociais ocorridos durante o governo civil-militar evidenciou a violência e os crimes contra a população brasileira. Contudo, ao instalar o novo regime, aproveitaram-se da abertura política para suspender o julgamento dos crimes contra os direitos humanos. O propósito foi o de permanecer no poder e controlar as regras políticas para atender aos interesses militares. De acordo com Germano (2011, p. 212), o “elevado grau de autonomização atingida pelos militares à frente do aparelho

do Estado revelava que as Forças Armadas, como toda organização complexa, têm interesses próprios e capacidade de promover seus interesses”.

Nesse contexto, a burguesia capitalista procurou reorganizar-se e ajustar-se à sociedade civil em busca de apoio para defender os seus interesses e objetivos, com vistas a assegurar a sua manutenção enquanto categoria da classe dominante com acesso direto à administração pública. Germano (2011, p. 212) argumenta que a ditadura civil-militar, em decorrência dos conflitos internos do bloco de poder, possibilitou por si só a participação da sociedade civil, bem como a incorporação gradativa das categorias da classe dominante “às mobilizações contra a ditadura” e acabou “por hegemonizar o próprio movimento das ‘Diretas Já’ em 1984” o que conduziu “à eleição de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, instituindo a ‘Nova República’, numa evidente manobra ‘pelo alto’”.

Costa (2001, p. 14), por sua vez, argumenta que “as resistências à ditadura e as lutas em favor da prática democrática progrediram no início dos anos 1980” e foram “cooptadas por uma elite preocupada em perpetuar seu poder no país”. O modelo democrático implementado no Brasil propiciou à classe dominante a preservação de sua hegemonia e o controle do Estado. As suas estratégias políticas e ideológicas, contudo, não permitiram “alterações consistentes na estrutura social, econômica e política” (COSTA, 2001, p. 14-15).

Podemos, com isso, afirmar que a abertura política foi processual, lenta, segura e alterou muito pouco o contexto geral da vida dos brasileiros, por se tratar de uma sociedade, em sua maioria, conservadora. Segundo Germano, “a participação da sociedade civil teve sua importância, seu peso, mas a causa principal da abertura política se localiza nas contradições da estrutura do Estado” (2011, p. 213). Costa, de sua parte, argumenta que “a burguesia que sustentou a ditadura militar e assumiu o poder das mãos dos militares, em 1985, perdeu a chance de derrotar de vez a ditadura” (2001, p. 14).

Reiteramos que a instalação do processo em direção à redemocratização se materializou – em tese – quando o último general-presidente – João Batista Figueiredo – foi substituído por Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral após o fracasso das “Diretas Já”, em 1984. Essa eleição, contudo, efetivou-se, de fato, com a posse do vice-presidente José Sarney, após a morte de Tancredo. Sarney foi membro do partido político Aliança Renovadora Nacional (ARENA), fundador do Partido Democrático Social (PDS), da Frente Liberal (depois Partido da Frente Liberal – PFL) e, a partir de 1984, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

Em decorrência da morte de Tancredo Neves antes de sua posse, o Congresso Nacional deveria promover a realização de nova eleição e não dar posse ao vice-presidente. Na concepção de Minto (2013, p. 243), “direitos formais foram conquistados e outros direitos ampliados caracterizando a transição democrática”. Contudo, o autor considera que é:

[...] um equívoco comum supor que a democracia é composta por um conjunto de valores universais (liberdade, igualdade e participação, por exemplo); e que, desse modo, uma sociedade torna-se democrática à medida que “aceita” esses valores e os põem em prática por meio de certas garantias como o direito ao voto, as chamadas liberdades individuais e os direitos sociais e políticos, entre outros. Nesta visão idealizada, os fatores que criam obstáculos para o exercício da democracia são considerados externos, como, por exemplo, a desigualdade social brasileira (MINTO, 2013, p. 243).

Dessa forma, a conclusão é de que o conceito e a compreensão da democracia têm mudado no transcorrer da História, pois não é uniforme, na medida em que sofre alterações em sua interpretação no processo de desenvolvimento/transformação da sociedade em termos sociais, econômicos, políticos e culturais. Flexibilizar abertura política, liberdade, direitos subjetivos não é suficiente para a melhoria de condições de vida da população.

Portanto, torna-se inviável “transplantar” um modelo político-social predeterminado em uma sociedade diversificada, contraditória e excludente como a capitalista em que prevalecem as desigualdades econômicas e sociais. Assim sendo, entendemos – na conformidade das afirmações de Minto (2013, p. 2) – que “democracia é um conceito difícil de ser compreendido quando isolado das experiências históricas concretas”. É um fato que a nossa democracia – e a esmagadora maioria, hoje, no mundo – é liberal. A questão reside na forma como esse modelo opera na realidade e quais correlações de força precisam ser efetivadas para que as mudanças ocorram.

Analisada dessa forma, a democracia e a conjuntura histórica e social que a sustenta constituem um processo dinâmico, pois, à medida que sofrem mudanças dificulta sua compreensão e a possibilidade de obtê-las, de desenvolvê-las e praticá-las, visto que elas se encontram condicionadas às “condições objetivas da sociedade capitalista contemporânea que delimitam as possibilidades reais de democracia” (MINTO, 2013, p. 2).

Num sentido mais amplo, a democracia estende-se aos direitos da participação nas decisões políticas, na igualdade perante a sociedade e aos meios de produção. Sob um prisma marxista, torna-se difícil a prática democrática, pois se trata de uma sociedade caracterizada por liberalismo econômico, dualidade processual, concentração de renda e empobrecimento da classe trabalhadora.

No retorno à democracia, como ficou a educação? *A priori*, cabe ressaltar que os projetos educacionais do período ditatorial passaram por uma transição: a ideologia pedagógica esteve voltada aos interesses militares, burgueses, enfim, em “educar para cidadania – obediência e mercado de trabalho”. O modelo de educação estava vinculado não só aos interesses da classe dominante nacional, mas, também aos interesses internacionais, que se mantiveram (mantêm) vivos. De acordo com Minto (2013):

O Brasil que adentrou a década de 1980 era um país com fortes desequilíbrios no setor público e no endividamento externo. Fatores estes que, combinados com a difícil situação social (que ajudaram a agravar), fragilizaram de tal maneira a estratégia econômica da ditadura e influenciaram diretamente em seu declínio político. A crise brasileira não era, portanto, um evento isolado, mas resultava da própria conjuntura capitalista internacional, que exigia mudanças estruturais para garantir a acumulação e expansão de capital (MINTO, 2013, p. 8).

Reitera-se que os “Anos Dourados”¹⁵ de crescimento econômico brasileiro, entre outros investimentos nos anos 1970, foi custeado pelo capital estrangeiro – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). A economia nacional carecia de “reestruturação das forças de produção, reorganização das bases objetivas da produção na indústria, comércio, serviços. A dinâmica do processo foi o avanço tecnológico, informática que favoreceu a expansão e livre circulação do capital mundial” (MINTO, 2006, p. 6).

Considerando esse contexto, Minto argumenta:

[no] campo educacional a lógica de reorganização se executa de diferentes maneiras, todas elas articuladas em um projeto mais amplo de reforma da educação. Na prática algumas concepções pedagógicas, teorias servem de suporte para a reforma (MINTO, 2006, p. 6-7).

Nesse período, discussões sobre reformas sociais, econômicas, educacionais, fomentaram inúmeras reuniões nas esferas nacional, estadual e municipal para rever currículos e conteúdos (COSTA, 2001).

Na mesma perspectiva, segundo Saviani (2013), a década de 1980 assinala, com certeza, o momento de maior mobilização dos educadores:

a imagem do ensino de História expressa por propostas curriculares e experiências, revelam não ser “uma década perdida”, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade”. A própria Constituinte de 1987-1988, já apresentava a divergência; a discussão referente à educação foi polarizada pelo conflito ensino público versus ensino privado” (SAVIANI, 2013, p. 215).

¹⁵ A década de 1950 ficou conhecida como os “Anos Dourados” pelas revoluções tecnológicas que impactaram na vida social, principalmente no que se refere à comunicação visto que foi um período em que as propagandas invadiram a rádio e a recém-chegada televisão. Outro foco de interesse foi o Fusca, primeiro modelo Volkswagen a ser fabricado no país; a conquista da primeira Copa do Mundo pelo Brasil; o advento da Bossa Nova; e os concursos de Miss Brasil (DIAS et al, 2011, p. 110).

Conforme, Minto (2013, p. 251), “a abertura para pensar no potencial crítico e transformador da escola – ainda que sejam distintas as formas de conceber os seus limites – foi crucial para estimular e ampliar as lutas em prol da escola pública nos anos 1980”, ou seja, expansão de oportunidades, gratuidade, merenda. Lembrando que a Constituição de 1988 foi um marco nesse aspecto, conforme se vê no Artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Entretanto, conforme o artigo citado, a proposta de ensino, em termos de políticas públicas, teve sua relevância, mas quanto ao currículo a proposta não levou em consideração a desigualdade de condições econômicas e sociais, a pluralidade cultural, a particularidade local/regional, não deu liberdade de participação a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a direção escolar transformou-se em gestão escolar, centralizando o poder nas mãos dos gestores. Deu o direito de fala os discentes, mas, em contrapartida, inibiu a autonomia dos docentes com relação à participação nas decisões administrativas e pedagógicas.

A gestão democrática, quanto à participação, foi um equívoco, conforme argumenta Minto (2006, p. 150): “o que havia sido um avanço no sentido geral da gestão não se repetiu com relação à criação de mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino”. Não passou de estratégias de gestão em alguns Estados, por pressão social e movimentos organizados. Os ganhos educacionais com a Constituição de 1988 foram comprometidos com adesão do país às regras econômicas da política neoliberal (SAVIANI, 2013, p. 217).

Minto (2006) afirma que:

[a] tendência objetiva em transformar a educação em atividade propriamente mercantil (no âmbito do Estado Mínimo neoliberal), dominada exclusivamente por critérios econômicos que não se reflete, por exemplo, em uma legislação que retira do Estado todo tipo de controle sobre a gestão educacional (MINTO, 2006, p. 146).

Nesse sentido, a Constituição de 1988, para os docentes e comunidades afins, não passou de uma expectativa frustrada. A educação, em nosso país, sempre esteve imbricada a um conjunto organizacional social, político, econômico. Embora os movimentos sociais continuem reivindicando – pois há os conflitos de classe –, temos que admitir que a burguesia é a classe dominante e são as ideias dessa classe, portanto, as que prevalecem.

O objetivo daqueles que participaram dos movimentos sociais em favor de democratizar os setores da educação é verem atendidas as suas reivindicações, mas esse marco histórico não se concretizou, sendo uma conquista apenas de países mais desenvolvidos que alcançaram esse objetivo no âmbito do Estado do Bem-Estar Social (MINTO, 2006).

A política neoliberal do Estado Mínimo, para Minto (2006, p. 155), está contida na “eficiência do mercado [que] deve ser aproveitada para melhor gerenciar as políticas públicas permitindo, inclusive, que o setor privado as execute e o Estado alimente as demandas deste setor com o uso dos recursos públicos”. O autor esclarece ainda, que:

O Plano Diretor da Reforma do Estado é um exemplo, usa a propriedade pública não estatal para realizar serviços de competência do Estado como a educação, saúde, por não ser organização que não visa lucro. E administram os recursos provenientes do Estado, primando por qualidade, custo, eficiência dos serviços que disponibiliza a sociedade (MINTO, 2006, p. 155).

A presente discussão, mesmo que breve, é importante para que possamos entender as políticas econômicas que nortearam o processo político educacional na década de 1980 e 1990, após a Constituição Cidadã e Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, que expressa o embate entre o setor público e o setor privado para garantir recursos do Estado para o financiamento da Educação.

Segundo Bittar e Bittar (2012, p. 164), “a transição política que marcou o fim da ditadura militar no Brasil, manteve traços mais conservadores do que de mudança”. A ditadura civil-militar primou por quantidade de escolas, mas não ofereceu as condições necessárias para o aprendizado efetivo; os governos que o sucederam não cumpriram essa tarefa de interesse da nação brasileira. Ademais, Bittar e Bittar (2012), afirmam que:

[...] na década de 1990, especialmente desde os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-1998 e 1999-2002), com a adoção de medidas neoliberais no âmbito do capitalismo globalizado, a escola pública brasileira continuou se expandindo quantitativamente, mas a ineficiência do ensino tem sido constatada pelas avaliações de desempenho adotadas pelo Estado desde então (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 164).

Relevante mencionar que houve investimento na merenda¹⁶ e transporte escolar aos estudantes atendendo primeiramente alunos do Ensino Fundamental e depois ao ensino médio em algumas localidades, mas o pedagógico ficou a desejar. A qualidade do ensino ofertado,

¹⁶ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (BRASIL, **Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**, 2020). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 28 fev. 2022.

considerando a formação dos profissionais em educação com as licenciaturas curtas, deficientes em termos de currículo, foi mantida por longo tempo, prevalecendo o tecnicismo e a ausência da cientificidade, de pesquisa, de criticidade – características da ditadura civil-militar, as quais comprometeram significativamente a formação docente (MINTO, 2006).

Observa-se que “a grande maioria dos regimentos escolares ainda guarda um caráter muito técnico e burocrático e mostram as funções a serem exercidas pelo diretor, que admitem pouca relação com as questões pedagógicas da escola”. Entendemos, portanto, que as mudanças no campo da educação com o advento da “Nova República”, a função da gestão escolar passou a focar nas questões administrativas e técnicas, herança da ditadura dos generais-presidentes (MINTO, 2006, p. 160).

Assim, a gestão escolar neoliberal de modelo empresarial, tendeu a formar cidadãos para competitividade. A “qualidade adquiriu um novo significado, fundamental para legitimar socialmente as reformas”. A organização da escola foi sendo adaptada às supostas criatividades e racionalidades da empresa capitalista (MINTO, 2006, p. 161). Embora, a educação tenha tido avanços com a “Nova República”, com pareceres favoráveis na Constituição Cidadã (1988), conforme disposto no Artigo VII (garantia de qualidade) e no Artigo 4º do Título III, Inciso IX (“padrões mínimo de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”), não encontramos uma definição clara para o conceito do que vem a ser a qualidade do ensino.

Saviani (2013), sobre os ditames da Lei de Diretrizes e Bases, afirma que:

permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira. A precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários (SAVIANI, 2013, p. 221).

A respeito da discussão sobre o que mudou de fato na educação com o processo de democratização do país, nas décadas de 1980 e 1990, Santos (2016) corrobora com ela ao dizer que:

A tecnocracia contribuiu substancialmente para o crescimento do sucateamento da educação no Brasil, produziu um elevado grau de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, o que inviabilizou, quase que por completo, o trabalho pedagógico no interior da escola (SANTOS, 2016, p. 67).

Há, contudo uma distorção com o que se convencionou chamar de gestão democrática que estendeu para a administração educacional, em um momento histórico em que Minto (2006) destaca o surgimento de:

[...] uma “gestão democrática” que apenas corresponde aos interesses dominantes do mercado e das políticas de adequação do Estado brasileiro aos ditames do capital financeiro internacional. Por isso, tem de ser uma gestão “responsável”, “moderna”, mas pouco afeta os problemas efetivos da escola e das reais necessidades do público que dela necessita. Uma gestão que tende a minimizar a possibilidade de transformação do atual quadro da educação no Brasil (MINTO, 2006, p. 161).

No entanto, nas concepções de Wood (2007, p. 418), “o capitalismo é – em sua análise final – incompatível com a democracia”, se por *democracia* compreende-se a soberania do povo, o poder das massas.

Não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído à riqueza um acesso privilegiado ao poder. [...] o capitalismo necessariamente situa cada vez mais esferas da vida cotidiana fora do parâmetro no qual a democracia deve prestar conta de seus atos e assumir responsabilidades. Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve vir da mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo (WOOD, 2007, p. 418)..

Conforme, Saviani (2017, p.1) a democracia é um regime político “baseado na soberania popular” [...] é o “próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes, [...] para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados”. Por este viés:

[...] a escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2017, p. 1).

Assim, podemos concluir que redemocratização brasileira foi uma estratégia política para a elite dominante manter-se no poder e que as expectativas de democracia, erroneamente entendida como o povo ter o poder nas mãos, se esvazia de sentido diante do capitalismo, cuja política é elitista. Para Wood (2007, p. 419), a concepção de democracia “focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado”.

Diante dessas discussões, entendemos que a redemocratização não atendeu às expectativas de professores quanto à liberdade de participação nas decisões políticas educacionais, ou seja, não houve uma educação democrática inclusiva dos envolvidos no processo de educação. Essa denúncia se coaduna com a observação de que nada ou muito pouco foi feito também em relação à exclusão, à discriminação racial e de gênero, à homofobia, à misoginia e às desigualdades econômicas e sociais, pois essas permanecem presentes em nossa realidade.

Contudo, não podemos deixar de mencionar, que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 deram ao docente o direito de expressão, abertura para ministrar as disciplinas da área de Humanas, como História, Geografia, entre outras, sem ser vigiado e controlado, conforme ocorreu durante as décadas de 1960 e 1970, em que o professor tinha autonomia autoritária e “lecionava” com um militar observando suas aulas.

Segundo Saviani (2017, p. 3), pode-se constatar que a maioria dos dirigentes educacionais, dos gestores escolares e dos professores querem uma escola que “forme pessoas que saibam ocupar seu lugar na sociedade, que sejam disciplinadas, ordeiras; que respeitem os outros; reconheçam a diversidade; acatem a hierarquia. Em suma: que sejam submissas e conformadas”.

As esperanças e os anseios da população brasileira permanecem reprimidos. Em concretude, as adequações e os ajustes realizados pelas gestões dos governos que se sucederam pós-ditadura se ocuparam do atendimento às demandas, ou melhor, das determinações do capital nacional e do capital internacional, por meio das políticas emanadas pelas instituições multilaterais internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras.

Na prática, no chão de escola, na realidade cotidiana, houve a transferência da responsabilidade de execução das determinações políticas para o âmbito local, alinhada aos propósitos da gestão empresarial sob o pressuposto de promoção da eficiência, da eficácia e da melhoria da qualidade do ensino, por meio da participação das comunidades escolares e locais na gestão da escola. Contudo, tais medidas engessaram a administração da escola visto que “participação” não significa “exercício democrático” no processo de tomada de decisões; não há autonomia de ação, mesmo que relativa, pois a defesa dos interesses da burguesia pelo Estado não permite que isso ocorra.

3.2 A Educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Um dos objetivos dessa subseção é discutir o espaço ocupado pela educação na “Constituição Cidadã” e, para tal, vamos dialogar com autores que tratam dessa temática –

Saviani, Arretche, Arelaro, Jacomini e Klein, Copatti, Andreis, dentre outros – e discutem as prerrogativas propostas pelos documentos oficiais nacionais. Considerando as disposições expostas na subseção anterior, reafirmamos que a educação, no nosso país, envolve polêmicas entre as esferas públicas e a privadas, cujos pontos importantes são os recursos financeiros, a influência econômica e a política – pontos que acabam por ser decisivos nas estratégias de oferta do ensino público à população brasileira.

Para que possamos melhor entender o processo das leis que passaram a reger a educação nacional a partir de 1988 e que foram reajustadas em 1996, é necessário, primeiramente, apresentar o objetivo da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que reitera os conteúdos dispostos acerca da organização e da estruturação dos seus princípios destacados na Constituição Federal (1988) – pelo menos em parte –, na medida em que apresenta prerrogativas legais para a sua regulação e regulamentação. Segundo assinala Conceição (2021, p. 1), entendemos ser prudente destacar a importância da formação de docentes, a melhoria da aprendizagem dos alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos “para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público, e a superior administração dos sistemas de ensino em nosso país”.

As mudanças trazidas pela Carta Magna contemplam a proposta que visa a garantir o ensino público, contudo dá liberdade para a oferta do ensino privado, como se pode ver em alguns de seus artigos como o 208 e o 209 quando asseveram o dever do Estado com a educação: “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Artigo 208); o ensino é livre à iniciativa privada” (Artigo 209) (BRASIL, 1988, p.2).

Tendo como pressuposto o texto da Constituição Federal de 1988, compreendemos que a educação deve ser disponibilizada a todos os cidadãos, não só no que tange ao seu direito, mas à gratuidade de escolaridade incluindo aqueles fora da idade escolar. Vale lembrar que Constituições anteriores defendiam o direito a todos, porém, não gratuito; havia exceção para aqueles que comprovassem não ter recursos para pagar os estudos (BRASIL, 1937). Saviani (2013, p. 214) lembra que “a gratuidade que antes se limitava ao ensino fundamental, agora se estende a todo o ensino público”. E mesmo diante da opção de estudos em escolas privadas, que não eram gratuitas, o direito à educação existia e se “estendia a todos sem distinção” na escola pública, “sendo um dever de o Estado oferecer e resguardar esse direito”. Cumpre evidenciar, segundo preceitos de Arretche (2018, p. 396), que a “Constituição de 1988 foi resultado de um processo de transição democrática, no qual uma

sociedade altamente desigual” criou expectativa e esperança de igualdade de oportunidades. Saviani (2013, p. 210) adverte que o proposto no texto da Constituição exprime “valores e princípios que indicam aquilo que deve ser uma espécie de realidade desejável, portanto, uma meta a ser atingida”.

Para que possamos compreender o contexto referido, retomamos a Constituição Federal quando esclarece: “Artigo 214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” que conduzam à: “I. Erradicação do analfabetismo; II. Universalização do atendimento escolar; III. Melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988, p. 4).

Ao considerarmos o disposto no Artigo 214 da Constituição Cidadã, a efetivação dos benefícios sociais contemplados acabou tendo caráter subjetivo dependendo de medidas e de interferências complementares para legislar – como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 –; da vontade da elite política em direcionar os recursos financeiros; da pressão da sociedade despossuída; das autoridades competentes (Ministério Público); dos cidadãos que dependiam de gratuidade, de ter consciência política e se sentirem sujeitos ativos no referido processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representa a implantação dos critérios e princípios que norteiam a Educação no nosso país. A Lei nº 9.424/1996, sancionada em 24 de dezembro de 1996, voltada à educação após o início do processo de redemocratização, complementou o princípio da garantia de gratuidade, qualidade, valorização dos profissionais da educação, do dever da União, Estados, Municípios em ofertar a toda população nacional uma educação de qualidade (FAGUNDES, 2009). Contudo, Saviani (2013) nos chama a atenção para a consideração de que, na realidade histórico-contextual, é importante:

[...] distinguir a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde, um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive (SAVIANI, 2013, p. 220).

Nesse sentido, conforme o descrito na Constituição Federal de 1988, no Artigo 205: “a educação é direito de todos e dever do Estado” e, sob esta ótica, cabe ao poder público a garantia da efetivação – embora nem sempre aconteça – desses direitos subjetivos assegurados. Arretche (2018) assinala que:

há boas razões para comemorar as políticas inclusivas instituídas por seus dispositivos. Embora, seja prudente o equilíbrio fiscal que garanta a continuidade delas, enfrentando a regressividade da tributação e do gasto social (ARRETCHE, 2018, p. 412).

Sendo assim, o problema está na gestão pública ineficiente e o seu descaso com a educação em si. As políticas públicas de acordo com a Constituição de 1988 contemplam que:

[...] tenha determinado que estados e municípios alocassem, no mínimo, 25% de suas receitas em ensino, a aceleração da oferta educacional somente ocorreu com a aprovação, em 1996, da emenda constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sob o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (ARRETCHE, 2018, p. 400).

Na prática temos que lidar com a ausência de responsabilidade dos governantes brasileiros para com a educação em todos os sentidos: no que se refere aos recursos físicos, materiais, financeiros, humanos, pedagógicos, assim como à capacitação e à remuneração dos profissionais, o incentivo e o respeito. Segundo Saviani (2013, p. 221), se “o Ministério Público assumisse à risca os preceitos constitucionais, os tribunais estariam atulhados de mandados de injunção e a maioria das autoridades já estaria no banco dos réus”, em virtude de não se colocar em prática as leis estabelecidas em nosso país.

Salientamos que a Carta Magna estabelece princípios relevantes e a participação concorrente dos entes federativos – quanto ao financiamento e às responsabilidades normativas. Quanto a esses princípios, o Ministério Público e o Judiciário têm tido uma ação efetiva. Compreendendo que a LDB é importante legislação que regulamenta e norteia a educação, bem como prevê o direito tanto à escola pública quanto à privada, precisa ser questionada para não transformar o direito da oferta de um serviço em mera mercadoria. Saviani (2001, p. 210), afirma que se trata “de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, capaz de garantir a plena escolaridade a toda à população do país”.

Pensado no desenvolvimento tecnológico, eletrônico, informativo e comunicativo, vê-se que há a necessidade de uma formação mais ampla da sociedade, ou seja, uma escolarização mais longa. Nesse sentido, a LDB de 1996 representou um avanço para a Educação no nosso país. Por outro lado, ela não a ampliou. Trata-se de um direito social em disputa, assim como os procedimentos da própria LDB que, por si só, não garantem o direito para todos, conforme reafirmou a Constituição Federal de 1988, mas serve de base para que outras legislações possam efetivar os princípios que nela estão estabelecidos.

Ressaltando as mudanças ocorridas com a LDB Lei nº 9.394/96, Artigo 21, Inciso I: “A Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II:

educação superior” (BRASIL, 2001, p. 13), Santos (2016, p. 13) comenta que “a finalidade da Educação Básica é a de promover o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum fundamental ao exercício da cidadania bem como fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudo posterior”.

As transformações se encontram, principalmente, na qualidade do ensino ministrado e na necessidade de dar formação básica a todos os alunos, dada as novas e complexas exigências de sua integração numa sociedade marcadamente estratificada e incoerente quanto aos aspectos garantidos na Constituição Federal de 1988, de que “todos são iguais perante a lei” (Artigo 5º). Nesse sentido, Saviani (2001) esclarece que:

O conceito de educação básica adotado implica em reordenar o ensino fundamental, o empenho em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos desenvolvidos, em condições de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige (SAVIANI, 2001, p. 210).

É preciso salientar que o conceito de Educação Básica foi aprofundado, direcionando as transformações que vêm sendo introduzidas na educação nacional, por exemplo:

- Tornou a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), obrigatória e gratuita;
- Inseriu gradativamente a formação de professores no Ensino Superior;
- Valorizou – mesmo que não suficientemente – os professores;
- Tornou obrigatória a matrícula de crianças de 04 a 05 anos na Educação Infantil;
- Determinou que a União aplicasse recursos anualmente na educação do país;
- Aumentou os dias letivos, passando de 180 para 200;
- Ampliou a duração do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos e manteve o Ensino Médio com duração de 3 anos;
- Acrescentou (de forma gratuita) as modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena (BRASIL, 2001).

Entretanto, Fagundes (2009, p. 3) argumenta que, como toda e qualquer legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) se encontra muito distante da realização de uma reforma educacional efetiva, pois parte do que dispõe não foi implementado:

Muitas diretrizes nem sequer foram efetivadas. As transformações propostas foram se dando aos poucos. Muitos artigos foram considerados sem sentido. Mas são incontáveis as variáveis que afetaram o processo educativo após a criação da LDB (FAGUNDES, 2009, p. 3).

Inúmeras propostas elaboradas sobre a educação não passaram do campo das ideias, pois efetivá-las é um processo que depende de vários fatores, embora tais propostas estejam contidas na Constituição Federal, conforme disposto no Artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VII. Garantia de padrão de qualidade; VIII. Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988).

A Educação no Brasil, especialmente a pública, está longe de alcançar qualidade de excelência. Os serviços prestados pela escola são deficientes, faltam melhorias na infraestrutura, na formação continuada, no reconhecimento, na remuneração justa aos profissionais da educação. Os índices de evasão e de analfabetismo, o acesso à escola e a permanência do aluno são baixos. Falta a equidade, existe a vulnerabilidade, o risco social; e o investimento da União, dos Estados e dos Municípios é aviltante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, é relativamente flexível, tem repercussão política e nela encontram-se os princípios gerais e as finalidades da Educação, assim como os recursos financeiros, conforme o Artigo 69:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º. A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º. Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º. Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º. As diferenças entre a receita e a despesa prevista e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º. O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação observado os seguintes prazos:

I. Recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II. Recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III. Recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º. O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes (BRASIL, 2001).

Portanto, cabe salientar que o “financiamento da educação” representou um avanço para a educação brasileira. Assim, como a formação e as diretrizes para a carreira dos profissionais da educação¹⁷, entre outros direcionamentos que envolvem a dinâmica educacional. Segundo Fagundes (2009, p. 5), “o grande desafio da LDB é atualizar-se e ao mesmo tempo manter-se vinculada aos seus princípios mais elementares que é o compromisso com uma educação de qualidade e aberta a todos que dela precisam”.

Sem dúvida, falta agrupar um ideal coletivo que impulse as mudanças que urgem, de acordo com a realidade histórica nacional: despertar a consciência sólida de cidadania, os objetivos e os valores comuns, preservar o respeito aos indivíduos. É possível efetivar ações democráticas de fato, transformações que se fazem também com a contribuição da educação. “A comunidade educacional, a sociedade organizada e a população brasileira precisam despertar para um plano de contingência, possibilitando investimento efetivo em educação de boa qualidade” (SANTOS, 2016, p. 68).

Dado o exposto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional foi elaborada num contexto de muitas contradições, com o advento do processo de globalização econômica, reforma constitucional polêmica, inspiradas em modelos de países desenvolvidos, que não correspondiam à nossa realidade da época, com dívida externa, população sacrificada, empobrecida, insatisfeita.

A educação pública e democrática requer que as escolas tenham a consciência de que é indispensável dar oportunidades a todos os alunos de ter as mesmas chances, em condições igualitárias no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, há necessidade de interação com processo educacional em termos técnicos, trabalhando, simultaneamente com a gestão,

¹⁷ Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III. Piso salarial profissional;

IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI. Condições adequadas de trabalho.

§ 1º. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 2001).

especialistas, professores, alunos e pais para que, na prática, exista o compromisso de todos com a educação (CURY, 2017).

Demandando discussão, reflexão e ajustes na realidade da educação nacional, não podemos deixar de apontar a necessidade da utilização de instrumentos e recursos humanos, materiais, financeiros, dentre outros, relevantes para a sociedade brasileira avançar em termos de direito e acesso não só à escolarização, mas a um ensino que tenha boa/ótima qualidade para efetivar a igualdade escolar e social.

Apesar das disposições legais, decorridas praticamente três décadas, a educação em nosso país não alcançou a universalização, encontra-se sucateada por falta de vontade e de compromisso político, de recursos financeiros, de profissionais qualificados, de salários dignos, de formação continuada, a gestão é autoritária, e pedagogicamente ineficiente – resultado dos cargos de confiança. Pontuamos que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB receberam várias emendas e acréscimos ou ajustes que, de acordo com Saviani (2013, p. 221), “significaram alguns avanços, no entanto, permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade”.

Urge a necessidade do desenvolvimento de ações que, de fato, contribuam para que o ensino seja de alta qualidade, que estimule a criatividade, a autonomia, fortaleça a autoestima e que seja a base para uma gestão e um trabalho docente democratizado, capaz de gerar aprendizagens significativas. Ainda não conseguimos um efetivo compromisso das gestões públicas alinhadas aos objetivos comuns e atentas às necessidades cognitivas dos discentes, nem tampouco a preparação das escolas e dos docentes para mediação do ensino de excelência.

3.3 A Disciplina de História na Educação Brasileira

A constituição da História como disciplina, ao longo do tempo, teve e ainda tem suas peculiaridades. Sua origem, conforme já salientado anteriormente neste estudo, vem de modelos e tendências de países europeus como a França, por exemplo. A base de universalização do ensino de História do Brasil esteve norteadada por um esquema “quadripartite”, isto é: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea (FONSECA, 2001). Em vista disso, buscamos situar a referida disciplina no

contexto das épocas e modelos educacionais do Brasil desde seu surgimento, no Período Imperial, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX.

Reiteramos que o ensino de História no Brasil passou a ser amplamente difundido a partir de 1838, com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Desde então, buscou-se uma sistematização da História Nacional, cabendo ao Instituto organizar e selecionar a documentação que seria utilizada para esse fim. A seguir, apresentamos uma linha do tempo sobre o ensino de História, segundo fonte do IHGB.

O século XX inicia-se com o debate sobre os problemas educacionais ganhando cada vez mais fortalecimento. A década de 1930 traz a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos (1931), circunstâncias que fortalecem o poder do Estado como centralizador do ensino. Nesse período, houve a introdução dos Estudos Sociais no currículo escolar. No ano de 1942 as reformas no ensino secundário forem efetivadas por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, conforme Fonseca (2001):

As Reformas de Ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, reafirmam o esquema quadripartite francês de História Universal e a História do Brasil dividida em duas séries, o primeiro conjunto compreendendo a História do Brasil até a Independência e o segundo compreendendo a História do Brasil do 1º Reinado até aquele momento, o Estado Novo. No colégio, repetiam-se os programas do ginásio, os chamados “ciclos concêntrico que deveriam ser ampliados ou aprofundados” (FONSECA, 2001, p. 49).

Nas décadas de 1950 e 1960 o Brasil contou com eventos que engendraram propostas para que o ensino de História fosse voltado para questões econômicas e pensado na política nacional-desenvolvimentista. Depois, entra em cena a História Nova¹⁸, cujo cerne se ancora na influência da historiografia marxista, que enfatizava transformações econômicas e os conflitos entre as classes sociais, a serem abordados a partir da produção didática no currículo escolar e na sala de aula.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, anula a rigidez do currículo fixo, conferindo maior liberdade para outras áreas do saber no currículo mínimo. Vale lembrar que a primeira LDB foi publicada no dia 20 de dezembro, sob o comando do ex-presidente João Belchior Marques Goulart (João Goulart) (FONSCECA, 2001). Nessa direção, cabe salientar, conforme assinala Marchelli (2014, p. 1480), que “a elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) ocorreu em meio

¹⁸ A expressão “Nova História”. refere-se à nova forma de ver e abordar a História surgida na França. Está associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations* (BURKE, 1992).

a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse”.

Contudo, a partir da década seguinte, já no contexto da ditadura civil-militar temos a publicação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.92/1971) – conforme apontamos anteriormente. A Lei nº 5.692/1971 vigorou até o ano de 1996, uma década após o início de redemocratização no Brasil. O texto final da LDB de 1996, promulgada no dia 20 de dezembro, consistiu em uma síntese entre a proposta inicial da legislação e os filtros que foram sendo inseridos por meio da representação do Congresso Nacional (MARCHELLI, 2014).

Destacamos que no início da década de 1970, a educação brasileira reunia os conteúdos em núcleos comuns, cada série de escolaridade e a formação docente com licenciatura em Estudos Sociais (que condensou as Disciplinas de História e Geografia), aspecto bastante importante, pois se trata da ênfase da presente investigação de mestrado.

Da década de 1970 à década de 1980, ocorreu a ampliação das associações de historiadores e geógrafos, aspecto que aprofundou a luta para que ocorresse o retorno, nos currículos, das referidas Disciplinas de História e Geografia.

Da década de 1980 à década de 1990 teve início o processo da redemocratização brasileira marcado por mudanças e reformas em diversos campos nacionais tais como: política, economia, aspectos culturais e sociais e, nos currículos da educação. Vale reafirmar que a redemocratização do país se deu em razão do fim da ditadura civil-militar em 1985, marcando o processo de retorno das disciplinas de História e Geografia ao currículo, compreendidas como campos do saber escolar que possui suas especificidades (BRASIL, 2008).

Iniciava-se o redesenho das reformas curriculares que questionavam e pediam a redefinição dos conhecimentos escolares a serem ensinados. No contexto desses questionamentos e dessas propostas, emerge a necessidade de mudança em estratégias e metodologias de ensino, pois o professor era considerado o exclusivo detentor do conhecimento pronto e inflexível, o centro do saber. Dito de outro modo, no cerne do processo de mudanças, buscou-se retirar o aluno do lugar de mero receptor das informações repassadas por seus professores.

Aqui é pertinente abrir um parêntese para esclarecer, segundo Horn e Germinari (2009, p. 7), que as mudanças ocorridas na política educacional na década de 1980

promoveram uma revisão e uma “reconceituação do saber escolar como um todo, definindo, principalmente, seu papel no contexto social, político e econômico da sociedade brasileira”. Essa realidade passou a exigir, teoricamente, a renovação de concepções e metodologias do ensino nos mais variados campos do conhecimento em todos os níveis e disciplinas escolares. Nesse cenário, as práticas escolares começaram a romper, mesmo que timidamente, com métodos tradicionais empregados até então.

Em face da nova forma de ver o processo de ensino e aprendizagem, a disciplina de História passou a ser vista por uma ótica mais ampla, com capacidade e necessidade de sofrer mudanças estruturais, haja vista que, já na segunda metade da década de 1980, seus planos curriculares vão abandonando, de modo gradativo, a junção com a Geografia – que começara há algumas décadas dando origem aos Estudos Sociais, processo já mencionado neste estudo.

Pela nova vertente, o aluno deve ser encarado, não mais como agente passivo da aprendizagem, mas como sujeito ativo, capaz de produzir seus próprios conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, de meros receptores de conhecimentos, os alunos passam a agentes ativos da construção de seus próprios saberes e o professor torna-se um mediador do processo de ensino e aprendizagem discente, não cabendo mais a ele o papel de repassador de conhecimentos prontos. Nesse contexto, a disciplina História deve ser compreendida tanto em seu “processo de construção no tempo, como em suas relações com a produção do saber científico, com os interesses políticos do Estado ou de grupos específicos da sociedade” (FONSECA, 2003, p. 9).

Mediante o exposto, compreendemos que as disciplinas escolares constituem um conjunto de conhecimentos dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e com formas próprias para a sua apresentação. De acordo com Ribeiro (1990, p. 15), “a história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional; ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola”.

Considerando as afirmações de Ribeiro (1990), é possível afirmar que tal realidade ainda não foi superada no Brasil, ou seja, não conseguimos extinguir totalmente uma disposição educacional orientada pelo tradicionalismo e positivismo de um ensino que se faz excludente. Um ensino que insiste na difusão e reprodução da ideologia burguesa, atendendo muito mais a uma pequena parcela da sociedade em detrimento de uma educação com oportunidade de igualdade para a formação escolar.

A situação da educação no país tem envolvido debates recorrentes sobre ensino e aprendizagem, sobretudo, acerca do ensino de História, por discutir as mesmas questões, por exemplo: “o que fazer para que o aluno se sinta sujeito do processo histórico? No entanto, como intermediar, ser ponte para que o discente perceba que pode ser sujeito do seu próprio conhecimento”? (CABRINI, 2004, p. 11-12).

Em uma época em que prevalece, entre a maioria dos jovens, a despolitização e o desinteresse, bem como falta motivação do docente, como realizar uma reflexão em conjunto entre professores e alunos, considerando as precárias condições do ensino no Brasil? Não podemos esquecer, contudo, que boa parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio trabalha e utiliza o seu tempo de descanso para estudar. São aspectos que podem auxiliar na reformulação da prática pedagógica (CABRINI, 2004).

Portanto, as mudanças não estão ligadas apenas aos caminhos tomados nos âmbitos intelectual e acadêmico para a mudança de interpretação da História, mas, também interligados aos processos históricos vivenciados pela sociedade nos últimos anos. Não é cabível, por isso, desconsiderar as transformações que a própria escola sofreu em função do seu papel social diante do universo do trabalho e dos processos internos de negociação de sentido e interesses entre docentes e discentes (CABRINI, 2004).

Segundo Fonseca (2001):

as possibilidades de mudanças dependem do compromisso dos profissionais de História com a construção da cidadania e da democracia; lidamos com tradições, ideias, símbolos e significados que não dão sentidos às diferentes experiências históricas vividas pelos homens (FONSECA, 2001, p. 156).

Assim, o docente precisa repensar e reformular a sua prática pedagógica, levando em consideração as mudanças, as permanências, os contextos culturais, sociais, políticos e econômicos.

É importante para a prática pedagógica, no bojo dos interesses da política nacional e da política internacional para a educação – emanada das agências multilaterais do capitalismo –, que o professor tenha autonomia para fazer as mudanças e adequações necessárias para ofertar um ensino de alta qualidade. Não é demasiado lembrar que o Estado, por meio de tais políticas, mantém o controle oficial sobre o que deve ser ensinado. Ressaltamos que a Constituição de 1988 “indica a necessidade de que sejam fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (FLOR; TRÓPIA, 2018, p. 145).

Nesse contexto, cabe ao professor mediar o diálogo, instigar e questionar os alunos para que aprendam a desenvolver a capacidade de pensar, refletir e tomar decisões. A escola passa a ser um ambiente em que os estudantes reconheçam seu potencial criativo e de autonomia. O ensino de História requer que o professor tenha embasamento teórico e pedagógico para saber identificar e aplicar novos conceitos. Associado a isso, faz-se necessário também que tenha domínio de metodologias e recursos adequados para ministrar suas aulas. Todavia, esse é outro viés, que, mesmo correlacionado à abordagem deste estudo, gera novas e maiores discussões que, neste momento, deixaremos para a realização de uma pesquisa futura.

Enfim, entendemos que o ensino de História está associado à compreensão do assunto que se discute. Esse é um aspecto importante a ser destacado pelo professor, pois na atualidade os alunos têm acesso às inúmeras tecnologias que os colocam em contato direto com uma série de informações, e a escola e o professor precisam acompanhar as transformações que se processam na atualidade, trabalhando os conteúdos de forma que os alunos não apenas entendam, mas consigam perceber o sentido entre o ensinado e o vivido.

4. AS CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NAS LEIS Nº 5.692/1971 E Nº 9.394/1996

Considerando o contexto social, econômico, político e historiográfico entre as décadas de 1970 e 1990, muitas mudanças na Educação e na disciplina de História ocorreram no Brasil. Foram criadas as licenciaturas curtas, a partir de 1964, para a formação de professores; estabeleceu-se a aposentadoria compulsória; acirrou-se o controle dos movimentos estudantis contra o regime; aconteceram as Reforma Universitária (1968) e Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus; as leis instituídas pelos governos dos generais-presidentes (1964-1985), impostas de forma autoritária, alteraram a disciplina de História.

A grade curricular com a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu para o 2º Grau (Hoje, Ensino Médio) a disciplina de *História e Estudos Sociais* de caráter obrigatório para o 1º Grau (Atual, Ensino Fundamental), com objetivo de estimular o desenvolvimento de habilidades para atender às necessidades de mão de obra do setor industrial capitalista que despontava na época, conforme o disposto no §2º do Artigo 5º:

- a) A educação 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; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

Na avaliação de Germano (2008), não houve a preocupação em se considerar o trabalho como princípio educativo, mas, sim de formação de mão de obra para satisfazer as necessidades demandadas pelo mercado de trabalho, ou seja, de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia.

Esse modelo de ensino tinha por objetivo a formação profissional a partir de suas potencialidades e exercício de sua cidadania, que era limitada. Segundo Germano (2008):

- a reforma do ensino primário e médio, denominado pela Lei nº 5.692/1971, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais (GERMANO, 2008, p. 328).

Sendo assim, para discutir as convergências e divergências do Ensino de História nas leis de 1971 e 1996, faz-se pertinente o questionamento de como ficou não só a disciplina, mas, os discentes nas duas legislações e as mudanças por elas implicadas.

Na primeira LDB, no contexto da ditadura civil-militar, imperava a educação tecnicista com a finalidade de formar mão de obra para atender às necessidades do mercado, consequência do processo de industrialização e de urbanização nacional. A segunda, no calor da retomada democrática, previa uma flexibilidade participativa entre gestão e docentes, ideia presente tanto na nova Constituição de 1988, quanto na Nova LDB nº 9.394/1996.

Com a Lei nº 5.692/1971, o ensino de 1º Grau passa ser obrigatório e gratuito dos sete aos catorze anos de idade, cujo objetivo era doutrinar para o civismo e, posteriormente, para mercado de trabalho, em uma tentativa de universalização da Educação Básica. Essa lei representou um período em que a disciplina, o ensino e o Professor de História ficaram marginalizados, perdendo seu lugar no currículo. Não só a História, mas, também as disciplinas de Geografia, Filosofia e Sociologia foram substituídas pela Educação Moral e Cívica¹⁹ (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos Sociais (História e Geografia), que atendiam à proposta de formação técnica – em tese – e a alienação para o trabalho e a obediência.

Dentro desse universo de mudanças, o professor de História teve que se adaptar à nova realidade, que não era de intermediário, ou ponte do processo ensino e aprendizagem, mas um técnico que repassava conhecimento estanque e inquestionável de acordo com o objetivo da proposta curricular tecnocrata. Da forma como foi elaborada e implementada, a Reforma de 1971 retirou do aluno a liberdade cognitiva e a autonomia do professor no desenvolvimento de suas atividades docentes e discentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amplamente discutida entre os anos de 1988 e 1996, trazia expectativas de grande parte da sociedade insatisfeita com os vinte e um anos de ditadura militar. Em meio às muitas reivindicações da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 – anteriormente apontado neste estudo – enfatizava uma gestão participativa da educação e da escola.

Porém, as divergências se fizeram nos âmbitos ideológico, social, econômico e político quanto às definições de conteúdos e retorno das disciplinas de História e Geografia ao currículo escolar, inclusive na formação universitária que extinguiu o curso de licenciatura (curta e plena) em Estudos Sociais, sendo substituído pelas licenciaturas plenas em História e Geografia.

¹⁹ A Educação Moral e Cívica (EMC) possuía estrutura definida e programação curricular para todas as fases de ensino, cuidando dos conteúdos dos livros didáticos específicos e também daqueles que eram utilizados pelos professores para ministrar a referida essa disciplina. Vale salientar que livros e funções escolares eram disciplinados e fiscalizados pelo governo.

Vale ressaltar que as mudanças e/ou adequações não atenderam em plenitude às expectativas da classe docente (ou em processo de formação), visto que não houve participação efetiva nas tomadas de decisões quanto à definição, por exemplo, da grade curricular, mantendo-se, assim, o modelo pedagógico dos anos 1970 e 1980, além de concentrar a determinação das prioridades administrativas no gestor escolar atrelado às determinações da legislação.

Instigadas pelo avanço da Historiografia, discussões e debates intensificaram a crítica ao positivismo tradicional e resultaram em novas propostas e abordagens, novas fontes de investigação, novos caminhos para a pesquisa e análise dos fenômenos históricos e, assim, muitos avanços foram verificados.

Contudo, por maior que tenham sido as críticas e conquistas da Historiografia, a disciplina de História, ainda tem muito que avançar. Na qualidade da formação universitária, nos recursos físicos, humanos, didático-pedagógicos, na ampliação do currículo e no tempo de formação para que possamos ultrapassar os limites do livro didático e intermediar a busca e compartilhamento do conhecimento, com vistas ao despertar da consciência social, política, econômica e cultural em superação à alienação imposta pela burguesia capitalista às classes subalternas (FENELON, 2008).

3.1 A Educação para a Formação Omnilateral

Primeiramente, o que é educar para uma formação omnilateral²⁰, em uma sociedade historicamente calcada em relações de dominação europeia, eclesiástica, escravista, aristocrática, classista, militarizada e burguesa, sob o pressuposto democrático na sociedade atual? Vamos aqui discutir sucintamente dois conceitos: educação e formação omnilateral, sem historicizar, mas consciente de que somos resultado de um processo histórico dual, dominador e dominado, patrão e empregado, num Estado burguês que legitima os objetivos da classe que estiver de posse desse poder.

No âmbito da instituição escolar, a educação e o ensino têm caráter político e processual e, nessa direção, Saviani (2007, p. 152) fundamenta-se no materialismo histórico-

²⁰ Que não foca em um aspecto de aprendizagem, mas em uma totalidade, uma formação ampla, que potencializa todas as lateralidades do educando. “Que leve o ser humano à construção de sua existência de forma emancipada, livre de limitações alienantes”. (DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. 2016, p. 8).

dialético para pensar, analisar e refletir sobre a educação, com base na produção do homem por meio do trabalho. Consideramos que o processo de mudanças no modo de produzir, levou a escola a assumir um papel fundamental na socialização e no preparo do indivíduo para o mercado de trabalho.

A escola é um espaço em que o saber historicamente sistematizado deve ser socializado e os conhecimentos científicos apropriados pelos estudantes com o intuito de associar cultura, política, economia, educação e trabalho. Segundo Saviani (2012):

Educação e política são fenômenos inseparáveis, porém, distintos entre si, na medida em que se pretende evidenciar a dimensão. Nesse sentido, dizer que a educação é sempre um ato político, não significa outra coisa senão sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política independente de ter ou não consciência disso (SAVIANI, 2012, p. 90).

É importante reiterar que, independentemente da concepção, a educação deve ser analisada cientificamente para uma compreensão do concreto, de sua plenitude. Avançar, ir além do consciente, analisar de forma crítica, enfrentar o senso comum e o desconhecimento político – que mantêm a classe trabalhadora na subalternidade assegurando a manutenção dos interesses burgueses e, conseqüentemente, a retração da formação humana.

Compreender o papel da educação para superar a sociedade burguesa e buscar uma escola que atenda às necessidades dos trabalhadores, daqueles que estão em situação de vulnerabilidade e, portanto, despossuídos, requer considerar as relações sociais e econômicas em sua abrangência e não de forma isolada, contrárias aos interesses da classe dominante. A ideia é pensar dialeticamente na relação entre trabalho e educação e superar a concepção de educação capitalista que aliena, oprime e impossibilita a formação integral do ser humano (SAVIANI, 2012).

Apesar da complexidade que envolve o processo de educação em nosso país, considerando os motivos aqui já apontados, tomando por referência os contextos social, econômico e político contemplados nesta pesquisa que envolve educação, a disciplina de História, mediante a análise da legislação brasileira, se faz necessária para que possamos entender a proposta de educação para formação omnilateral, defendida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Para tanto, tomamos as considerações de Mészáros (2008, p. 27), que destaca: “[é] necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. O capitalismo se sustenta no

individualismo, no lucro, na competição, na exploração e na desigualdade social. A sociedade precisa ter como referência para a sua existência o ser humano. Mészáros compartilha do pensamento de Gramsci para resgatar o sentido estrutural da educação e sua relação com o trabalho como possibilidade de criatividade e de emancipação.

É uma perspectiva para superar o resultado da educação preconizada pelo capitalismo excludente, que aliena o estudante e justifica a quantidade de projetos e de políticas pedagógicas que não passam da promoção de uma educação insuficiente, como se fosse possível a transformação da realidade sem mudanças nas estruturas sociais econômicas. Portanto, conforme Mészáros (2008), pensar em uma educação de alta qualidade para a classe trabalhadora contraria o poder hegemônico, a subordinação e os valores difundidos pela ideologia burguesa assentada no mercado e no consumismo.

Daí a urgência de uma educação emancipadora, que tenha as condições necessárias para ser exercitada, e que ofereça para o discente a possibilidades de ter consciência do meio social, econômico e político em que está inserido. Portanto, é preciso “ir além do capital, construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal e reconhecer que a história é um campo aberto de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13).

Levando em conta as concepções teóricas de Marx e Engels (2004), Mészáros (2008), Freire (1997) e Saviani (2012), entendemos que a educação para formação omnilateral, que visa a amplitude e a autonomia do educando, se contrapõe ao estudo unilateral individualista, resultado de relações burguesas, trabalho alienado e subserviência.

Tais concepções buscam esclarecer as funções e a importância da educação completa – e não aquela que desconsidera as relações sociais e econômicas no interior do sistema capitalista de produção, desconsidera as relações burguesas de exploração que impossibilitam a liberdade de ação e a manutenção da vida, do desenvolvimento pessoal, aquelas que insistem em impedir o acesso e a apropriação de conhecimentos produzidos no decorrer do processo histórico de desenvolvimento da humanidade.

Ressaltamos que a contrariedade entre a fundamentação marxista e a ideologia burguesa para a formação do indivíduo, se opõe pela forma de a segunda reduzir o educando à assimilação ideológica enquanto legitima a produção socioeconômica em prol da burguesia. Marx e Engels (2004) esclarecem:

estabelecer uma divisão radical entre os tipos de atividades e os tipos de aprendizagens prolongando-se em uma divisão social e técnica que interferem no

desenvolvimento do indivíduo, constitui o ponto chave em que se produz a exploração dos trabalhadores (MARX; ENGELS, 2004, p. 9).

A formação escolar traz como consequências a vinculação do indivíduo à necessidade do trabalho, ou seja, à formação técnica, por ser a opção mais clara. Até parece sensata a preparação para o trabalho, todavia, não podemos esquecer que essa vertente pode tirar do cidadão a oportunidade de prosseguir com seus estudos acadêmicos que poderá lhe proporcionar maiores e melhores oportunidades de trabalho e de vida.

Em verdade, o ideal nem sempre se relaciona bem com o real, pois na sociedade capitalista o trabalhador dispõe exclusivamente de sua a força de trabalho, sistematicamente desvalorizada. A formação de mão de obra das classes subalternas é desprovida do saber intelectual e concentrada nos aspectos técnicos. Dessa forma, o que impera é o ensino centrado no atendimento às exigências do mercado de trabalho na sociedade burguesa, que não necessita de alta qualidade, pois é apenas técnico. Portanto, impera a formação alienada do educando em conformidade com as determinações do capitalismo em permanente expansão.

Diante do exposto, acrescentamos que, em nosso país, o elevado índice de analfabetismo e de analfabetos funcionais constitui uma triste realidade, consequência direta do sucateamento da educação pública e da proletarização da profissão docente. Eis uma questão não superada, nem com a mudança do período ditatorial para o democrático. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na prática, não deu conta de ofertar uma educação pública de boa qualidade e, tampouco, de efetivar a universalização da Educação Básica.

Portanto, se faz urgente construir as condições para superar as mazelas da escolarização e do aprendizado, de acordo com as afirmações de Freire (1997, p. 3): “uma educação com prática de liberdade só poderá se realizar numa sociedade onde as condições econômicas sociais e políticas existam”. Conforme o autor, não basta uma mudança na prática pedagógica, é preciso que a sociedade se posicione politicamente, não se calando diante da opressão que lhe é imposta. É preciso dar voz “às reivindicações, elaborar de forma crítica e prospectiva sua conscientização, ultrapassar o comportamento de rebelião para uma integração responsável, ativa numa democracia a fazer, num projeto coletivo, nacional de desenvolvimento” (FREIRE, 1997, p. 3).

É fato que a expansão e a universalização da escolaridade não dependem apenas de teorias e proposições políticas, ou de vontade e determinação dos profissionais que atuam na educação. É preciso fazer frente aos objetivos sociopolíticos e econômicos do capitalismo neoliberal burguês. Superar os obstáculos impostos pelo Estado em defesa dos interesses capitalistas para disponibilizar à população brasileira, não apenas uma formação suficiente e eficiente para a sua atuação profissional em direção à efetiva garantia de seus direitos, mas transpor a sua condição de subordinação à burguesia. Marx e Engels (2004) argumentam que:

O capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo o sistema escolar institucionalizado e aprofundando-o. Os níveis de analfabetismo se reduzem drasticamente na medida em que as sociedades agrárias se transformam em sociedades industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 12).

Mészáros (2008, p. 25) atualiza as reflexões de Marx e Engels ao afirmar que na atualidade “os processos educacionais e os sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados”, portanto, uma transformação efetiva da educação “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir suas vitais e historicamente funções de mudança”.

Sim, é fato que educação e os meios de produção-trabalho caminham juntos e que ambos carecem de uma correção significativa para prosperar. É fato, também, que a formação escolar exerce um papel expressivo para a transformação social dos cidadãos, mas, atualmente, a responsabilidade da família, dos responsáveis pelo educando precisa ser repensada, e os órgãos competentes precisam fazer com que família, ou aquele que cuida das crianças e adolescentes ensine-lhes valores, respeito, limite, não violência, etc. Nesse sentido, é preciso tomar consciência coletiva do valor da mudança para que haja uma maior equidade social.

Nessa perspectiva é necessário investir em assistência social às famílias e aos responsáveis, e em capacitação constante dos docentes para que sejam capazes de estratégias metodológicas para ultrapassar os limites formais da legislação, considerando o especificado no Artigo 22 da LDB/1996: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fortalecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2001, p. 13).

Como é possível observar, a LDB de 1996, não se refere a uma formação do básico ao superior para o desenvolvimento pessoal, a capacidade de criação do homem, mas para

atender a sociedade quanto às normas vigentes, no sentido em que é concebida a cidadania e o trabalho. Cabe destacar, de acordo com Mészáros (2008), que:

... muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Esses processos não podem ser controlados, manipulados de imediato pela estrutura educacional formal, legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Historicamente, a educação brasileira tem sido caracterizada pela reprodução ideológica da classe dominante; o processo de escolarização das classes subalternas não constitui, de fato, prioridade para o Estado, além do deficiente e insuficiente investimento na educação pública e na melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, Saviani (2012) afirma que:

O aparente fracasso é na verdade, o êxodo da escola; aquilo que julga ser uma disfunção própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão é que passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as condições do real (SAVIANI, 2012, p. 29).

Marx e Engels (2004) destacam que a relação entre ensino, educação e divisão do trabalho:

[...] não é uma mera proximidade e não tão pouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, mas conseguindo não só a emancipação social, mas também de forma muito especial, a emancipação humana (MARX; ENGELS 2004, p. 18).

Desse ponto de vista, para transformar a educação e colocá-la na direção oposta das determinações do capitalismo, caracterizada por sua articulação unilateral, é preciso ter entendimento sobre a relação entre o processo de produção e os mecanismos de divisão do trabalho, a forma de educação estabelecida e o que querem ensinar. É focar nos três pontos destacados. Desenvolver práticas pedagógicas problematizadoras que despertem no educando o senso crítico, a consciência de sua realidade geral e específica, e, especialmente, dentro do contexto em que se insere.

O prisma marxista contrapõe-se à estrutura educacional vigente, na qual o ensino é desenvolvido de acordo com as relações sociais burguesas, alinhada à produção econômica e à ideologia política que preconiza o ensino em prol de atender os interesses da classe hegemônica. Reiteramos que o aprendizado não ocorre somente nos meios institucionais escolares, mas, também no núcleo familiar, social, principalmente numa sociedade

informatizada. Não podemos ignorar que mesmo com tanta informação disponibilizada pelas novas tecnologias, ainda há muitas pessoas ou comunidades que não possuem saberes suficientes para perceber ou ter consciência das determinações econômicas e sociais impostas pela burguesia.

Assim sendo, Mészáros (2008, p. 48) esclarece que “apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical”, que funcione como “instrumento de pressão que rompa a lógica mistificadora do capital”. Saviani (2012) de sua parte afirma que:

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modelo de sistema capitalista é dividida em classes e com interesses opostos; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2012, p. 30).

No entanto, a classe dominante não tem interesse em mudanças no processo de ensino e aprendizagem ou no desenvolvimento discente dentro do ambiente escolar. É uma questão que persiste, na medida em que o objetivo da burguesia é manter a sua hegemonia, portanto, evitar transformações. De acordo com Saviani (2012, p. 30), precisamos “superar a ilusão de poder como a impotência colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes um poder real ainda que limitado”.

Contudo, devemos ter consciência de que os “mecanismos de adaptação acionadas periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada”, bem como entender “a natureza específica da educação, que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá a inserção contraditória na sociedade”. Nessa direção, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 54) ressaltam que “é importante não perdermos de vista a causa das desigualdades e o papel que a educação pode desempenhar na sua redução”.

Portanto, temos que pensar na prática pedagógica como processo histórico experimentado, não só do aluno, mas da família, da sociedade e valorizar o conhecimento empírico, de modo a conduzir o processo de ensino e aprendizagem para a conscientização da realidade vivida e de sua utilidade por parte daqueles que aprendem (HORN; GERMINARI, 2009). Nesse sentido, o ensino deve ser significativo para promover uma prática de educação para emancipação, não deve focar apenas “nas relações econômicas, pois pode ser enganoso,

não são as únicas a possibilitar o desenvolvimento da realidade. É necessário investir nas várias dimensões da formação humana” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 55).

Nesses trilhos, Fonseca (2001, p. 56) argumenta que as possibilidades de transformação requerem “o compromisso dos profissionais de História com a construção da cidadania e da democracia”; uma vez que lidam “cotidianamente com tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens”.

Ao considerarmos as afirmações de Fonseca (2001), entendemos a necessidade de reflexão sobre os contextos políticos e sociais que se refletiram diretamente na educação brasileira tanto durante a ditadura civil-militar (1964-1985), quanto no restabelecimento da democracia e na readequação da organização da educação especificada na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, que frustraram as expectativas da sociedade brasileira sobre ter uma educação para a liberdade e autonomia.

No entanto, não podemos desistir da luta contra uma educação que atende exclusivamente às determinações do capitalismo – que explora, aliena e oprime as classes subalternas –, com vistas a romper com as amarras de um ensino unilateral que contempla os objetivos da classe dominante.

4.2 Entre a História, os Estudos Sociais e a História na Educação

A disciplina de História, ao longo do processo de formação política, econômica, social e cultural do Brasil, passou por transformações consideráveis. A história do ensino no Brasil teve origem em um processo sistematizado de “transmissão” de conhecimentos. O desenvolvimento da História como disciplina escolar e sua inserção na educação formal foi um processo orientado por uma tradição social de longa duração, constituindo, assim, um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da História (SCHMIDT; CAINELLI, 2009).

Conforme afirmamos anteriormente, o processo de transformação da História em disciplina ‘ensinável’ ocorreu primeiramente na França, no contexto das transformações revolucionárias do século XVIII, inserido na luta da burguesia pela educação pública, gratuita,

leiga e obrigatória (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 9) – processo que exerceu influência no ensino da História na educação brasileira:

A disciplina História nasce em 1837, com o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O currículo era definido a partir das orientações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, responsável por formular a genealogia nacional. A formação da nacionalidade era a grande questão do momento e a escola tinha por objetivo formar o herdeiro dessa evolução para liderá-la (KESSEL, 2005, p. 4).

A disciplina de História tinha como propósito principal atender os anseios oficiais de formar para a conscientização nacionalista. Schmidt e Cainell (2009) apontam que:

No Brasil, desde sua criação como disciplina, no século XIX, a História percorreu vários caminhos, numa trajetória plural de difícil mapeamento. Com sua implantação no Colégio Dom Pedro II, a disciplina foi sustentada por diferentes concepções de História e de tendências historiográficas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 10).

No dizer dos autores, a disciplina História desde o século XIX passou por processos de constituição e de transformação, sendo que, ao longo desse percurso, foi influenciada por diversas concepções sobre o que seria essa disciplina, como abordá-la, qual sua percepção prática e, até mesmo, como ensiná-la. Inicialmente, o ensino de História foi concebido como instrumento voltado para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional, repousando sobre os “pilares das unidades étnica, administrativa, territorial e cultural. A História ensinada como uma sucessão de feitos patrióticos era associada aos ritos comemorativos, laudatórios dos heróis da pátria” (KESSEL, 2005, p. 2).

Em outras palavras, Cabrini et al. (2004) reforçam as afirmações de Kessel (2005) ao apontarem que a implantação da História como disciplina atendeu aos anseios oficiais, cujo caráter era formar patriotas, promover o sentimento nacional e, nesse sentido, tinha o mero propósito de afirmar feitos que reforçassem o patriotismo, assinalando realizações de grandes personalidades do país – como governantes e pessoas da classe dominante. Tais aspectos impactaram significativamente a formação e o desenvolvimento da educação brasileira. O Colégio Pedro II representou:

[...] o *locus* de formação tanto do currículo quanto do ensino de História. Foi através do Colégio Pedro II, que se iniciou o processo de consolidação dos programas curriculares e manuais didáticos, fornecendo-nos, assim, materiais sobre a História ensinada no Brasil, ou melhor, a História estruturada como matéria escolar (SANTOS, 2011, p. 3).

Vale salientar que mesmo após a Proclamação da República (1889), a referência principal “dos programas curriculares continuou sendo a História da Europa. Essa tendência foi criticada por historiadores brasileiros e considerada um dos grandes problemas da

disciplina” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 10). Não vamos retornar aos nossos apontamentos sobre os períodos de instalação da República e do Governo de Getúlio Vargas para não tornar enfadonha a nossa abordagem, mas entendemos ser pertinente resgatar as transformações realizadas a partir da instalação da ditadura civil-militar, em 1964, em que “os professores catedráticos²¹ escolhiam os livros didáticos que seriam usados pelos alunos, livros estes que eram – na maioria das vezes – de sua própria autoria” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, direcionavam a concepção de História e como ela deveria ser “ensinada pelos demais professores tanto dentro do Colégio quanto fora dele, influenciando o ensino em diferentes estabelecimentos que procuravam se inspirar no padrão do Colégio Pedro II” (SANTOS, 2011, p. 14). Quando foram refundidas as disciplinas de História e de Geografia, gerando os Estudos Sociais (1971), isso representou um “conflito entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica”, pois até então, o ensino tinha em alto conceito a disciplina de História como necessária ao conjunto curricular voltado à preparação dos discentes para estudos posteriores (SANTOS, 2011, p. 14).

Vale lembrar que apenas a elite, ou seja, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso ao ensino para dar prosseguimento aos seus estudos em nível superior. Mas a proposta para a grande maioria empobrecida, não tinha a mesma finalidade. Conforme assinala Goodson (2001, p. 179), naquele momento, a proposta de ensino e aprendizagem escolar estava voltada à “preparação dos alunos para exames destinados aos cursos universitários, cujo objetivo era a preparação para profissões de destaque na sociedade”.

A implantação da Lei nº 5.692/1971 determinou mudanças que impactaram em seu currículo, em um ensino disciplinador e baseado em conteúdos que determinavam uma formação aligeirada. Essa ação demonstrava o propósito de formar mão de obra barata para atender a um mercado que, a passos largos, se tornou forte, explorador e com caráter centralizador que acentuava a divisão do saber fazer e, por consequência, a dependência do trabalhador em relação aos donos dos meios de produção.

Em face da realidade do período discorrido acima, observamos que a História da Educação no Brasil foi marcada por relações de poder sempre desiguais, visto que o processo de ensino e aprendizagem acontecia com base em metodologias que não permitiam uma formação de sujeitos críticos, reflexivos e envolvidos com processos de mudança. Kessel

²¹ Professor catedrático é a categoria de topo da carreira, ou seja, de alto conceito ou titularidade. Na atualidade, essa posição está relacionada ao topo da carreira docente universitária.

(2005, p. 2) argumenta que, a partir da década de 1970, houve em nosso país um substancial “esvaziamento dessa disciplina, fruto da adequação do ensino à demanda industrial pela rápida profissionalização. Diminui a carga horária e aprende-se uma História factual e cronológica, sem problematização ou aprofundamento”.

Tal esvaziamento, instalado durante a vigência da ditadura civil-militar (1964-1985), alcançou a década de 1990, e sofreu alterações somente com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que superou as características da Lei nº 5.692/1971, a qual retirou os “seus métodos próprios de produção de conhecimento, excluindo do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira” (ABUD, 2006, p. 40).

Nesse contexto, a educação buscou atender aos interesses políticos e econômicos nacionais, bem como os interesses econômicos internacionais – período em que a disciplina de História ficou desprovida de criticidade e de reflexão, cuja única função era fazer os alunos memorizarem e repetirem conhecimentos repassados pelo professor, considerado o detentor absoluto do conhecimento.

Cabe atentar que, com o objetivo de garantir o controle dos conteúdos e apoiar o trabalho do conjunto de profissionais com formação deficiente e com menor experiência, ocorreu a expansão e o fortalecimento da indústria do livro didático, o qual manteve a tradição do ensino norteado por linearidade cronológica, unilateralidade, abordagem de fatos e feitos daqueles considerados personalidades importantes.

Nessa vertente, as propostas mantinham a escola como instituição reprodutora da ideologia burguesa, que, ao invés de formar pessoas para cidadania com capacidade crítica e autonomia, as mantinha sob alienação econômica e social. Conforme assinala Kessel (2005), na década de 1980 o ensino no Brasil:

[...] sob um ambiente de redemocratização, assiste ao surgimento de movimentos de reorganização e reivindicação por parte de instituições escolares e associações de professores o que incluiu discussões e lutas por mudanças nos currículos. A escola viu mudar a sua clientela, agora caracterizada pela grande diversidade de origens, experiências culturais e situação econômica dos alunos (KESSEL, 2005, p. 11).

A autora supracitada aponta ainda que na área de História esses movimentos de reorganização “se caracterizaram pela tentativa de romper com os conteúdos previamente definidos nos livros didáticos, que desconsideraram experiências locais e que eram definidos por grupos no poder, externos à escola” (KESSEL, 2005, p. 3) e complementa:

Com variações de local para local, e não sem embates, os movimentos têm como marca mais geral tornar professores e alunos sujeitos de processos de aprendizagem, contextualizar saberes históricos, desenvolver a criticidade, valorizar experiências

culturais diversas. Enfim, tornar a História, um instrumento privilegiado de compreensão e ação sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos (KESSEL, 2005, p. 3).

O desenvolvimento da concepção crítica sobre a forma de se conceber, ensinar e aprender História ganhou força, também por meio de questionamentos de historiadores, relativas aos agentes condutores da história, indivíduos e classes sociais, sobre os povos nos quais os estudos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que podem ser usadas nas pesquisas e as ordenações temporais que devem prevalecer. A partir daí a História que:

Era simplesmente transmitida pelo professor começa a se contrapor às tendências pedagógicas tradicionais, e cede espaço às tendências que atribuem ao educando o papel de participante ativo de sua aprendizagem. Para a área de História isto se traduz na importância de valorizar o papel do aluno como construtor de sua história. A memória passa a ter, nesse cenário, ao menos como princípio, o espaço que lhe foi negado anteriormente (KESSEL, 2005, p. 11).

Reafirmamos que um ponto essencial na disciplina de História a ser destacado é a valorização como conhecimento não apenas de feitos políticos ou de interesses econômicos, e nem mesmo o conhecimento da humanidade de modo geral, mas o conhecimento dos próprios agentes históricos que, na sala de aula, são alunos e professores. Nesse sentido, “um dos principais desafios do ensino de história na atualidade é compreender qual o papel dos acontecimentos do presente no currículo da disciplina escolar de História” (PEREIRA, 2007, p. 2).

Precisamos estar atentos à importância do ensino de História como instrumento que atua na valorização das experiências individuais e coletivas, que destaca a necessidade da socialização, o respeito à diversidade cultural e realça a História como base para a formação da cidadania, conforme Pereira (2007):

O conteúdo da história não pode se tornar mero instrumento para fins da luta política e ideológica, senão que instrumento de análise dos acontecimentos, a fim de pôr à disposição da sociedade formas alternativas e refinadas de olhar para o passado, e isso, evidentemente, tem sérias implicações políticas (PEREIRA, 2007, p. 14).

Trata-se de uma difícil tarefa: demonstrar às próximas gerações que o fazer político e a construção do conhecimento em História são práticas sociais imersas em relações de poder, que possuem modos distintos de criar seus objetos de estudo e sua ação política (PEREIRA, 2007).

No momento atual, Tamanini e Noronha (2019, p. 110 e 121) esclarecem que “o ensino precisa ser planejado e que esse planejamento envolva a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização”

e explicam que a sistematização ou a eficácia do ensino não se reduz às reformas curriculares, mas se dá também em conjunto com o professor e o aluno, pois o trabalho interdisciplinar permite que, na prática, “o ensino de História pode estar aberto a demandas e conjunturas do seu tempo e lugar, sem que perca a sua identidade de disciplina escolar voltada aos acontecimentos do passado”, levando em conta que:

No século XX, essa disciplina passou por muitas transformações oriundas de tentativas governamentais para retirá-la do currículo. No entanto, as características de seus objetivos parecem ter contribuído para a sua manutenção no currículo, devido ao reconhecido papel na formação da identidade nacional, na constituição da cidadania e – mais recentemente – na perspectiva de um ensino de História comprometido com a formação de um cidadão crítico (BITTENCOURT, 2004, p. 21).

O discente não constitui um ser inacabado, ao contrário, é sujeito de sua própria educação, um ser em constante busca por perfeição, busca permanente em si mesmo e em comunhão com os outros. Assim, a busca pela educação refere-se ao saber como uma constante formação, que tem mudanças, transformações e permanências (FREIRE, 2003). Devemos sempre considerar que um dos aspectos principais da produção do conhecimento histórico perpassa pela preservação dos diversos contextos sociais, principalmente na escola, onde, muitas vezes, o ensino não é interpretado como um saber a ser produzido pelo próprio aluno – sujeito da sua formação.

Conforme pontuam Horn e Germinari (2009), o homem impulsiona o processo de formação, desenvolvimento e transformação do modo de produção e existência humana e, por conseguinte, domina as forças naturais e humaniza a natureza, tudo isso, por meio da sua capacidade criadora. Portanto, “ao ser cerceado do seu saber fazer, sendo obrigado a vender sua capacidade laboral que se desmembrada do seu todo” o homem perde “seu potencial produtivo humanizado. Assim, se reduz a uma ‘máquina humana’ a serviço do capitalismo exacerbado” (HORN; GEMINARI, 2009, p. 10).

Um ensino democratizado busca eliminar o distanciamento entre a teoria e a prática docente. Desse modo, as nossas investigações evidenciaram que muitas propostas para educação foram elaboradas a serviço de uma política externa, em especial, nas últimas décadas tendo por base a política econômica neoliberal, pautada em promessas de redemocratização, mas que não corresponderam às expectativas democráticas, até porque não houve participação efetiva dos envolvidos no processo educativo (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Além disso, a definição de conteúdos mínimos para atender a uma população complexa como a brasileira, com diversidade cultural, com enormes desigualdades econômica e social, e a ausência de oportunidades, desemboca na falta de qualidade na formação dos docentes e na falta de recursos físicos, financeiros para colocá-la em prática.

Nesse contexto, cabe ao professor, diante dos recursos disponibilizados pelo Estado, a explicitação dos seus critérios e procedimentos como metodologias fundamentais para definir o alcance de sua fala e das leituras, atividades e reflexões que propõe para propiciar a construção de novos conhecimentos.

O Estado e a sociedade brasileira precisam considerar a necessidade de que o fazer histórico constitui em objeto, em laboratório da memória que proporcionada produção de saberes voltados compreensão e conhecimentos sobre a História. Dessa forma evidenciam-se, a necessidade de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar os objeto de investigação e assim, estimular pensamento com criticidade e autonomia. Portanto, precisamos abandonar a teoria, a disposição das especificações legais, a defesa contrária aos interesses burgueses e transformar a nossa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História é fundamental para que possamos conhecer e entender as transformações que caracterizaram os diferentes processos de desenvolvimento – evolução e involução – das diversas sociedades humanas em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, assim como as relações de trabalho e de produção que asseguram suas existências.

Verificamos que a constituição da História enquanto disciplina no Brasil foi fortemente influenciada por concepções estrangeiras, sobretudo, a francesa – tanto no século XIX quanto no século XX. Nesse primeiro momento, a disciplina absorveu os fundamentos da História e Historiografia positivista, que privilegiava os grandes acontecimentos, fatos e feitos realizados por personalidades das classes dominantes, que se utilizaram do poder político e econômico para impor aos dominados as suas ideologias, atender aos seus propósitos e assegurar o controle e a manipulação para a ocultação da verdadeira realidade vivida, perpetuando a exploração.

No segundo momento, a disciplina de História recebeu a influência da Nova História – francesa, inglesa e italiana – que buscou novos caminhos para a construção e para a utilização de pesquisas e práticas que rompessem com a historiografia tradicional e excludente, aquela que não considera as experiências vivenciadas pelos seres humanos nas suas diversas formas de se relacionar com os meios de produção para a manutenção da sua existência.

Considerando os avanços e retrocessos da regulação e regulamentação da educação brasileira e, portanto, do ensino de História, verificamos que a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus resultou em involução, na medida em que limitou e definiu os conteúdos curriculares de disciplinas como História e Geografia (Estudos Sociais) à difusão da ideologia que fundamentou a ditadura civil-militar de base tecnicista para o cerceamento do conhecimento, autonomia e liberdade de expressão da população brasileira.

Gradativamente, no transcorrer da ditadura civil-militar, as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais foram sendo sacrificadas, visto que sua função precípua é a de conscientizar o indivíduo sobre a realidade social, econômica, política e cultural. Em outras palavras, a História, Geografia, Sociologia e a Filosofia foram destituídas de sua verdadeira função, pois a prioridade dos governos de generais-presidentes passou a ser a formação

técnica, assentada em imposição, controle, fiscalização e repressão para garantir um conhecimento unilateral.

O contexto de imposição, repressão e de violência assegurou à ditadura civil-militar o estabelecimento de seu projeto de sociedade na conformidade das determinações do capital internacional, sobretudo, dos Estados Unidos da América. Interferiu significativamente na educação, na cultura, nas relações sociais e intensificou a hegemonia burguesa na exploração, subordinação, subserviência das classes subalternas, bem como o seu empobrecimento.

Conforme destacamos, o período da ditadura civil-militar foi marcado por manifestações de trabalhadores, movimentos de estudantes, intelectuais, artistas e militantes da esquerda política, contando, ainda, com a quebra da unidade no interior da cúpula das Forças Armadas. O caminho para o retorno da democracia estava aberto, contudo, os militares não se dispuseram a entregar o poder de forma imediata e a transição foi paulatina (1985-1990), visto que asseguraram a manutenção da Presidência da República, por meio de um representante civil, José Sarney, que guardaria os interesses dos militares.

Tanto a Promulgação da Constituição de 1988, quanto a LDB de 1996, representaram, para as classes subalternas, uma possibilidade de transformação tanto da realidade socioeconômica brasileira quanto da educação nacional. As reivindicações da sociedade por uma educação pública, gratuita, laica e de boa qualidade foram contempladas nas leis, as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais foram restabelecidas no currículo.

Entretanto, as expectativas da população foram sendo frustradas, na medida em que a política nacional atendeu às imposições das agências multilaterais internacionais orientadas pelas políticas capitalistas neoliberais, assentadas nas concepções de Estado Mínimo, esvaziando os direitos sociais, sucateando a educação pública e aprofundando a precarização do trabalho docente.

Se, no passado, a disciplina de História tinha um caráter de formação nacionalista (patriota) sem sentido prático à vida do aluno, atualmente pressupõe um caráter formativo de sentido crítico e reflexivo como ponte para formação da cidadania. Nesse sentido, “ensinar História passa, então, a dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo”. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, mas uma construção autônoma e crítica (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 30).

Nessa perspectiva, entendemos que a disciplina de História ganhou um papel renovado na vida do aluno. Sua função é decisiva na sua formação, uma vez que não pretende apenas transmitir o conteúdo em si, mas utilizá-lo de forma efetiva, mediando a formação para a vida em sociedade com criticidade, para que o educando possa tomar decisões e interferir na sua realidade de modo a construir para si e para as pessoas uma sociedade mais justa e igualitária.

Não poderíamos deixar de reiterar, em nossas constatações, que a História é uma disciplina que requer do professor uma considerável responsabilidade: a formação de futuros cidadãos. Nessa direção, destacamos os desafios que precisam ser enfrentados, pois ainda se verifica no cotidiano escolar, práticas tradicionais de ministrar a disciplina de História.

Nessa direção, afirmamos que, para além da teoria, é necessário refletir sobre a prática docente e ultrapassar os limites da memorização e da repetição como aprendizagem, pois essa metodologia não contribui para a interpretação, nem para o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade para associar o que se aprende na escola com a vivência cotidiana. O exercício do “Fazer História”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito e amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, às vezes diferente.

Em nossa apreensão, o ato de ensinar demanda preparação e profissionalismo, pois ser mediador do conhecimento histórico só tem sentido se houver participação ativa e mútua entre professor e aluno, numa relação em que ambos aprendam; e que os educandos tenham direito de expressar as suas opiniões, de fazer suas próprias reflexões sobre fatos e informações em busca da construção de uma personalidade crítica, reflexiva, intelectual, moral e ética (FREIRE, 2003). Nesse contexto, verifica-se a importância de entender a origem do conhecimento histórico para analisar o cotidiano escolar atual, de modo a refletir sobre o valor de ensinar e aprender dentro da sala de aula.

Os professores podem dialogar, instigar e questionar os alunos para que desenvolvam pensamentos críticos, fazendo com que a escola passe a ser um ambiente criador e criativo de pessoas capazes de tomar decisões com autonomia e responsabilidade. Assim, o ensino e a aprendizagem da História escolar devem se opor à utilização excessiva do livro didático e a aplicação estanque e direcionada dos conteúdos.

O conhecimento histórico decorre de uma atitude intelectual e tal procedimento não está fora de um contexto de aspirações e de projetos políticos, exige muito mais do que

disposição e vontade de criticar as instituições e os poderes estabelecidos, uma vez que se consolidam com a utilização rigorosa de uma fundamentação ideológica, de um método ou um conteúdo direcionado – elementos que singularizam uma análise histórica sobre as relações humanas e sociais em busca de outras narrativas, outros saberes e aspirações.

Ao considerarmos que o grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais, o ensino deve estar diretamente vinculado à vida, à existência, à realidade, à materialidade e deve considerar a historicidade das vidas individuais e coletivas. A História é resultado das ações da humanidade, expressa as relações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade, portanto, é preciso propiciar a todos o conhecimento histórico, discutir como a ciência História tem sido trabalhada na sala de aula, como é apresentada aos discentes, que abordagem é realizada, que metodologia é utilizada para que a disciplina tenha um sentido real.

As nossas leituras, análises, interpretações e reflexões apontam que a disciplina de História, na atualidade, demanda a continuidade de estudos sobre o seu desenvolvimento e aplicação, sobre a prática docente para mediar o processo de ensino e aprendizagem acerca do compartilhamento de informações dos processos históricos que caracterizaram a humanidade, em especial, a sociedade capitalista em ininterrupta transformação.

Nessa direção, há a necessidade de uma formação consistente, que considere uma relação teoria e prática que garanta ao aluno a possibilidade de compreensão histórica e, portanto, de sua realidade e sua transformação para condição de sujeito histórico. A pesquisa permite evidenciar que a História, como disciplina do currículo escolar, possui fundamental relevância para isso, visto que trata da produção de conhecimento crítico, da construção de identidade e da formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular**: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2017.
- ABUD, K. M. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDRADE, V. L. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII - Império. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, v. 168, n. 434, jan./fev. 2007.
- ARRETCHE, M. Trinta anos da Constituição de 1988: razões para comemorar? **Novos Estud. CEBRAP**. São Paulo. v. 37 N° 03. Set.–dez. 2018. Disponível em: <http://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2018>. Acesso em 25 de Jul. 2021.
- BEZERRA, H. G. Estudo de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTAR, M.; BITTAR M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education** Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <http://www.uem.br/acta> ISSN printed: 1806-2636 ISSN online: 1807-8672 Acta Scientiarum. Doi: 10.4025/actascieduc. v.34i2. 1749. Acesso em: 17 de Julho de 2021.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE**. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 28, fev. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. (Alterada pela LEI Nº 9.475/97 e LEI Nº 10.287/2001, LEI No 10.328/2001, já inserida no texto). Disponível em: http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm. Acesso em: 22 de Dez 2021.
- BRASIL. **Constituição 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20, set. 2021

BRASIL. **Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v.1, parte 2, 1837. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Decretada pela Assembléia Constituinte. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 de Julho de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul., 2021.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 8 Ago. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 8 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 set, 2021.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em 16 de Julho de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de História**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

CABRINI, C. et al. **O Ensino de História**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CORDEIRO, R. J. de M. Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental. **Revista Linguagem, Educação e Memória**. ISSN: 2237-8332 – n. 16, v.16 – jan. a jun. de 2019.

COSTA, J. F. **A Década de 1980 e os Embates Curriculares**: A Proposta Para o Ensino de História Em Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação Curso de Mestrado em Educação. Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 10, jul, 2021.

CURY, C. R. J. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante. **Revista da Academia Paulista de Educação**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2017/02/22/lei-de-dir-e-bases-da-educacional-umcaminhopercorrido-um-presebte-desafiante-prof-jamil-cury/>. Acesso em: 23, set. 2021

CONCEIÇÃO, J. L. M. A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Educação Pública - A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>. Acesso em: 02, agosto, 2021.

DIAS, A. P. et al. Sobre a memória social dos “Anos Dourados”: Fusca, Copa do Mundo, Bossa Nova e Miss Brasil. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 110-123, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2022.

DUARTE, E. S.; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. **Escola Unitária e Formação Omnilateral**: pensando a relação entre trabalho e educação. 2016, p. 8. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br> . Acesso em: 09/03/2022

FAGUNDES, A. I. J. **LDB: Dez anos em ação**. Ed. Http v. 23, 2009. Disponível em: ipae.com.br/ldb.htm. Acesso em: 10, set. 2021.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no século XVI**: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERREIRA JR.; BITTAR, M. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.Cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20, de maio, 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLOR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/palmi/Downloads/609-Texto%20do%20artigo-1852-1-10-20180428.pdf>. Acesso em: 26 de Ag. 2021.

FONSECA, G.F. **Caminhos da História Ensinada**. 6. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2001.

- FONSECA, T. N. de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7. ed. 2003.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FURTADO, C. **Análise do ‘modelo’ brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de abril, 2021.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUARESCHI, P. **O Ensino de História e sua teoria e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GUIMARÃES, M. L. S. (Org.). **Estudos sobre a Escrita da História**. Rio de Janeiro: Ed.7 Letras, 2006.
- GUIMARÃES, M. L. S. (Org.) **Livro de fontes de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu Currículo: Teoria e método**. 2. ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2009.
- LOCHERY, N. **Brasil: Os Frutos da Guerra**. São Paulo: Intrínseca, 2015.
- KESSEL, Z. **Memória nos Parâmetros Curriculares**. 2005. Disponível em <www.museudapessoa.net/escolas/textos>. Acesso em 10, set. 2021.
- MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10, julho, 2021.
- MARTINS, M. do C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** 2000. 261p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251549>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- MEDEIROS, M. H. **O ensino fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos**. PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/>. Acesso em: 08 de Ago. de 2021.
- MENEZES, E. T. de. Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira>. Acesso em: 09 de mar., 2022.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, W. L. Educação e Lutas Sociais no Brasil Pós-Ditadura: da Democratização à ausência de alternativa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 54, p. 242-262, dez., 2013.

MINTO, W. L. Administração escolar no contexto da Nova República (1984) **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.140–165, ago. 2006 ISSN: 1676-2584.

NASCIMENTO, B. R. M. 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.

PEREIRA, N. M. O ensino de História e o presente. **Ágora – Revista do Departamento de História e Geografia** – Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 151-166, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/114>. Acesso em: 08 de Ago. de 2021.

PERES, M. F.; SCHIRMER, J.; RITTER, T. S. O ensino de História no Brasil: suas funções e implicações políticas e sociais –Séc. XIX até a atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59737/36905> >. Acesso em: 08 de Ago. de 2021.

PRIORI, A. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá, PR: Eduem, 2012. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. p. 199-213, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/>. Acesso em: 04 de Abril de 2021.

REGERT, R.; BAADE, J.; SANTOS, A. M. dos. Breve relato sobre o desenvolvimento político, a ideia desenvolvimentista e a educação na ditadura militar. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 6. ed. 13, p. 82-98, 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com>. Acesso em: 08 de Ago. de 2021.

RIBEIRO JR., H. C.; VALÉRIO, M. E. (Orgs.). **O ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular de formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí, SP: Pacto Editorial, 2017.

SAES, D. **A Formação do Estado Burguês no Brasil: 1888-1891**. São Paulo: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328069434.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2022.

SANTOS, B. B. M. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ/dezembro, 2009. 293 f. Disponível em: < https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/Tese_Beatriz_Boclin.pdf >. Acesso em: 29 de maio, 2021.

SANTOS, B. B. M. A História e os Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011, p.01 -15.

SANTOS, F. R. Regulação e Regulamentação da Educação na Legislação Brasileira/1961-1996. In.: SANTOS, F. R.; ROTHERT, J. C. (Orgs.). **Políticas Públicas para a Educação para o Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos, SP: Pixel, 2016.

SANTOS, F. R. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos, SP: Pixel. 2016.

- SANTOS, F. R. **Capitalismo, Tecnocracia e Educação**: da Utopia Social Saintsimoniana à Economia (NEO) Liberal Friedmaniana. Jundiaí, Pacto Editorial: 2015.
- SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 113-125, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br>>. Acesso em: 29 de maio, 2021.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE** - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITELI, F. S.; LUCENA, L. (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez/Campinas, SP: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. 2007, v. 12, n. 34, p.152-180.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana**: desafios do atual momento brasileiro. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Acesso em 01 de março, 2022.
- SCHIMIDT; M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- SILVA, J. C. da. O Ensino de História no Contexto da Legislação Educacional Brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v.20, n.40, p.81-96, jul./dez. 2014.
- SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197-209, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 18 maio. 2022.
- SKIDMORE, T. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- TAVARES, F. **1964**: o golpe. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- VAINFAS, R. (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- WOOD, E. M. Capitalismo e democracia. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales**. Buenos Aires, 2007.