

A disputa pelo currículo de história após o fim da ditadura: professores historiadores em luta pela autonomia e liberdade de ensino

Ana Lima Kallás¹

Nos últimos anos temos assistido a um gradual recrudescimento de propostas de políticas educacionais que retomam pressupostos do ensino outrora criticados por professores historiadores ao longo dos anos 1980 e 1990. Temos observado novas ameaças de desqualificação do campo das ciências humanas, a perseguição política a professores, a defesa de um ensino pautado exclusivamente pela instrução com ausência de diálogo e de autonomia. Este artigo tem como objetivo retomar os debates realizados por professores historiadores ao final da ditadura (1964 – 1985), de certa forma ainda atuais, em torno da reformulação do currículo, tentando mostrar a indissociabilidade entre as demandas pela autonomia da disciplina e as demandas por liberdade de ensino, integração entre ensino e pesquisa e condições dignas de trabalho.²

Nos anos 1980 e 1990 a preocupação central desses intelectuais esteve relacionada à desconfiguração da disciplina da História durante a ditadura em função de sua diluição em disciplinas abrangentes e pouco reflexivas, normatizadas nos anos 1970. Essa questão foi encarada como parte de um processo mais amplo de desvalorização do campo das ciências humanas e sociais pelo regime ditatorial-militar, visto que o ensino da História (e também o da geografia, sociologia e filosofia) abrigava experiências e possibilidades anteriores de debate, argumentação, compreensão do presente a partir do passado e análise das contradições sociais. A desvalorização do campo evidenciou-se, de acordo com os debates da época, a partir da separação cada vez mais explícita entre a história ensinada e a história acadêmica, numa oposição que passou a expressar uma dualidade entre ensinar na educação básica e ensinar no nível superior, ou ter acesso à formação básica e ter acesso ao ensino superior, formações cada vez mais vistas como desvinculadas, voltadas para públicos distintos socialmente e hierarquizadas em termos de valorização profissional, com clara desvantagem para os professores da educação básica. Nesse sentido, o debate sobre a necessidade de reformulação do currículo esteve vinculado ao debate sobre a formação e a prática de professores. No que se refere às discussões sobre concepções de história e de ensino, destacou-se a influência da Nova História e da Pedagogia Histórico-Crítica, coadunadas com as mudanças objetivas e subjetivas causadas pela ampliação do acesso à educação básica.

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista do CNPq.

² Essa análise é parte da pesquisa que realizei para o doutorado e publiquei em anais de três eventos científicos: Simpósio Nacional de História (ANPUH), Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) entre 1985 e 2015.

Currículo e ideologia

Com o fim do regime ditatorial-militar as críticas de professores historiadores às concepções de história e de ensino predominantes anteriormente denunciavam uma história que tendia a “apagar os conflitos” e “uniformizar” a sociedade brasileira. Em consonância com as possibilidades abertas pela “Nova História” em âmbito internacional, muitos desses intelectuais defenderam a importância de uma história que se aproximasse do cotidiano dos estudantes e com a qual estes se identificassem, de forma a valorizar a agência de múltiplos sujeitos históricos, em especial das classes subalternas. Predominava a ideia de que a função principal da disciplina História deveria ser estimular os alunos a desenvolverem uma concepção crítica sobre a realidade que os cercava, perspectiva que colidia com o tipo de ensino que predominou durante os anos de regime ditatorial militar.

Os debates em torno do currículo de história abarcaram, em muitos aspectos, as reflexões trazidas pelas teorias críticas do currículo, que tinham como base, em um primeiro momento, as reflexões de Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Michael Young, Michael Apple, entre outros. Apesar de essas referências se fazerem presentes na perspectiva do currículo como disputa de poder, nas relações entre currículo e ideologia e do currículo como construção social, em fins da década de 1990, a política educacional e a reforma curricular estiveram marcadas por elementos das teorias pós-críticas, nas quais ganharam destaque os aspectos de identidade, diferença, pluralidade cultural e tolerância. Este debate também se fez presente entre professores historiadores, principalmente quando da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de seus impactos no campo do Ensino de História.

Em 1996, no 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História, Kátia Maria Abud, professora da USP, apresentava a concepção de currículo como “*o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes*”.³ Utilizando a perspectiva de Marilena Chauí, Abud frisava que o currículo consistia em uma forma de “*difundir determinada ideologia, como um conjunto de representações que fixa o quê e como se deve pensar, agir e sentir*”.⁴ De acordo com esse prisma, o currículo seria considerado como mais uma forma de construção ideológica, oferecendo um “*corpus de representações coerentes para explicar o real*” e um “*corpus de normas coerentes para orientar a prática*”.⁵

A publicação da obra de Michael Apple em 1982, no Brasil, “Ideologia e Currículo”⁶, teve um impacto importante para a elaboração de análises críticas do

³ ABUD, Kátia Maria. Os programas de história do Brasil na escola secundária. In: ENCONTRO Perspectivas do Ensino de História, 2, 1996, São Paulo. Anais. São Paulo: USP, 1996, p. 41-53, p.51. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/203> Acesso em: 1 jun. 2017.

⁴ Idem.

⁵ CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989, p.21.

⁶ APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

currículo após a ditadura. Apple, considerado um crítico neomarxista das teorias tradicionais do currículo, aproveitou as teorias sociais críticas já existentes, como a de Antonio Gramsci e a de Raymond Williams, para pensar a construção do currículo, evitando uma concepção mecanicista que vinculasse produção e educação.⁷ O autor norte-americano concebeu a escola como importante local de construção da hegemonia, como difusora de visões de mundo e interpretações fundadas no senso comum. As escolas teriam a função não apenas de preparar pessoas, mas também o conhecimento, desempenhando o papel de “agentes da tradição seletiva”. A construção da hegemonia, longe da simples imposição ou manipulação, se refere a “*um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos*”.⁸ No processo de construção da hegemonia no âmbito educacional, o currículo desempenharia papel crucial, pois resultado de uma seleção, na qual alguns significados e práticas são escolhidos, e tratados como “tradição”, e outros são negligenciados. Esses significados são constantemente reinterpretados ou diluídos, podendo entrar em contradição com elementos da cultura dominante. Apple propõe o questionamento sobre o “porquê” do currículo, diferenciando-se da preocupação do “como” organizá-lo. Nesse sentido, indaga: “*a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado?*”.⁹

Apesar do debate sobre currículo e ideologia estar presente no campo da história e de seu ensino nos anos 1980 e 1990, a desconfiança apontada por Apple com relação a algumas apropriações deformadoras da teoria construtivista não foram tão marcantes no Brasil, já que aqui as discussões sobre novas metodologias de ensino tiveram grande relevância entre professores historiadores, especialmente a partir dos anos 2000 quando, simultaneamente, entrou em vigor uma nova proposta de diretrizes curriculares, o PCN¹⁰. Apple apontava que ao ensinar o aluno a “*inquirir a si próprio*” a partir do uso de determinados “*métodos*”, corria-se o risco de “*despolitizar o estudo da vida social*”.¹¹ Para esse autor, o método não está separado da concepção, e as novas técnicas de ensino deveriam acompanhar a reflexão sobre “o quê” e “por que” ensinar certos conteúdos. Da mesma forma, a ênfase na

⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.45.

⁸ APPLE, op. cit. p.14.

⁹ Idem., p.17.

¹⁰ O PCN constitui o primeiro documento curricular produzido após a ditadura e, como produto histórico, é marcado pelo contexto das lutas sociais do período da “redemocratização”, juntamente com as referências para a educação propostas por organismos internacionais em meio a um período de aplicação de reformas neoliberais na América Latina. Nele observa-se a predominância do lema “aprender a aprender” e no desenvolvimento de competências, aspectos que buscam “superar” o caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional (baseada no verbalismo e no autoritarismo), até então hegemônica em grande parte dos países latino-americanos. No entanto, tal lema teria como desdobramentos o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo mais centrado em técnicas pedagógicas e menos em conteúdos.

¹¹ Idem.

abordagem do conflito seria uma maneira de burlar a ideologia do consenso presente nos currículos e na organização da vida social.

Em 1999, outro trabalho de Kátia Abud ressaltava o currículo como “*o mais importante documento historiográfico para análise do saber histórico escolar*”, já que apresentaria “*uma concepção de escola, propostas metodológicas, técnicas de ensino, conteúdos selecionados, bibliografia*”.¹² Além de síntese para a compreensão histórica da produção do conhecimento escolar, Abud reconhecia novamente o currículo como construção ideológica, pois “*concebido para surgir como elemento natural*”, como algo dado, universal e inquestionável. A compreensão do currículo como “*a parte do ensino que mais aparece envolto numa aura de naturalidade*” remete novamente ao debate da ideologia no âmbito do marxismo¹³, apontando para a ideia de currículo como construção social e como instrumento de construção da hegemonia, inscrito num movimento que reveste de generalidade algo que é constituído pelo conflito e pela divisão entre distintos interesses de classe.

O projeto de educação da ditadura e a desvalorização das ciências humanas

Durante a ditadura pós-1964, o currículo das disciplinas de ciências humanas foi perpassado pelos valores do nacionalismo, do civismo e da obediência. A reformulação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) serviu para atender a esses objetivos, com a criação de centros cívicos nas escolas e de uma Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) com poderes estendidos. A CNMC, além de implantar a doutrina da EMC, tinha muitas outras funções como a de articular-se com autoridades civis e militares; elaborar programas escolares junto ao Conselho Federal de Educação; aprovar livros didáticos; convocar a cooperação dos meios de comunicação social para atividades relacionadas à moral e ao civismo; fixar medidas extraescolares; estimular a realização de solenidades cívicas; articular-se com autoridades responsáveis pela censura no âmbito federal e estadual.¹⁴ Em 1969, a disciplina tornou-se obrigatória em todos os níveis de ensino, e previa a luta contra a “subversão comunista”.

A transformação da EMC em disciplina curricular e sua obrigatoriedade em todos os níveis educacionais com a difusão de uma perspectiva nacionalista, religiosa, voltada para a preparação dos estudantes para o exercício da “*cidadania*”, para a “*valorização do trabalho, como condição da dignidade humana*”, para adquirir responsabilidade diante da “*Segurança Nacional*”, “*realçar o papel da família e sobretudo da mulher (mãe, esposa, irmã) na formação do caráter e das virtudes*

¹² ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção de conhecimento histórico escolar. In: ENCONTRO Perspectivas do Ensino de História, 3, 1999, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 1999, p. 149-156, p.149-150. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/203> Acesso em: 1 jun. 2017.

¹³ Cf. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. ENDERLE, Rubens et al. São Paulo: Boitempo, 2007.

¹⁴ SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981, p.177-178.

cívicas”.¹⁵ teve desdobramentos sobre o currículo de História e dos Estudos Sociais, disciplina oferecida no ensino fundamental que agregava conteúdos fragmentados de história, geografia e sociologia. Ambas passaram a privilegiar elementos da nacionalidade, do culto à pátria e de seus heróis, escolhidos entre sucessores de portugueses, militares, indígenas e descendentes de africanos que, de alguma forma, teriam atuado na “defesa” do projeto colonizador.

Os Guias de Civismo utilizados na formação da juventude ressaltavam o papel da educação nacionalista como instrumento de unificação social, difusora da ideia de comunidade indivisa, harmoniosa e sem conflitos. O currículo como seleção, como projeto político está explícito, privilegiando o ensino de certos aspectos da organização social e política brasileira e disseminador do ideário anticomunista. Dentre os principais “conceitos” trabalhados no ensino médio, apresentados como “verdades”, estavam:

Democracia Representativa, com Deus, é a forma ideal de vida das nações. *Liberdade com religião* e não totalitarismo materialista. *Trabalho, Religião e Civismo* realizam o desenvolvimento integral e a felicidade de uma Nação. *O Brasil é uma Democracia Representativa*, alicerçada em *tradições cristãs*. Nosso país está no limiar da *Era Tecnológica*. A soberania de uma *nação* exige a *Segurança Nacional*. As Forças Armadas Brasileiras são fator de *segurança, civismo e desenvolvimento*. Cultuar os *vultos nacionais* é praticar *civismo*. (...) O *Serviço Militar* obrigatório é básico para a *Segurança Nacional*.¹⁶

Nos manuais de civismo, o regime político brasileiro que vigorava em 1971 – auge do período repressivo – é apresentado como “democracia representativa”; o projeto político e econômico dos governos militares é exibido como estimulador do desenvolvimento tecnológico e a doutrina de segurança nacional, baseada na guerra ao “inimigo interno”, é justificada em nome da “soberania da nação”. Tal currículo, também prescrito no material didático, foi objeto de denúncia por parte de professores historiadores, visto que servia para legitimar o projeto político em voga, com vistas a consolidar as formas de dominação predominantes. A regulamentação e consolidação da EMC a partir de 1969, e principalmente em 1971, pode ser considerada um marco para a submissão das disciplinas escolares, inclusive a História, a um projeto rigorosamente disciplinador, que apresentava concepções de moral e de ordem como valores universais e criminalizava as possibilidades de resistência.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Guia de Civismo*. Rio de Janeiro: Departamento Gráfico do Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1971, p.8-9. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002420.pdf> Acesso em: 15 jan. 2018.

¹⁶ Idem, p.15.

A crítica à concepção de história e de seu ensino legadas da ditadura

A crítica ao currículo corrente por parte de professores historiadores foi expressa centralmente por meio da demanda pelo fim da disciplina Estudos Sociais, que mesmo após a ditadura continuava sendo oferecida no ensino fundamental (antigo ensino de 1º grau).

Como afirmou Katia Abud em 1999, os Estudos Sociais, a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC) representavam “*a escola da ditadura*” no imaginário dos professores, sendo necessário superá-las e reformulá-las. Para que o ensino de história estimulasse o aluno a “*pensar historicamente*” era preciso “*superar o esvaziamento teórico a que foi submetida a história enquanto campo de conhecimento científico nas escolas*”.¹⁷ Segundo Abud, a disciplina constituía uma ferramenta imprescindível para pensar mudanças sociais na conjuntura pós-ditadura, principalmente em meados da década de 1980, com a primeira eleição direta para governos dos estados e a proposta de reformulação curricular nos estados com a vitória da oposição.

Essa demanda abarcava uma série de outras contendas relacionadas e colidia na questão da valorização da História enquanto disciplina autônoma, com seus próprios pressupostos teórico-metodológicos, e da valorização do papel do *professor historiador*. A atuação do professor historiador estaria atrelada aos princípios básicos da liberdade de ensino e pesquisa, do exercício da função criadora, da crítica à construção do conhecimento e ao conhecimento corrente, da intervenção na realidade por meio da alteração do estado de quem conhece. A política educacional do regime ditatorial militar havia reforçado a separação entre conhecimento histórico escolar e historiografia; ensino e pesquisa; escola e universidade, dicotomias que persistiam nos anos 1980 e 1990 e reforçavam desigualdades.

Foi a professora Déa Ribeiro Fenelon, da PUC – SP, quem mais se debruçou sobre a questão dos Estudos Sociais e sua relação com o processo de proletarização dos professores. Em 1984, Déa foi relatora do “Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil”, documento publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.¹⁸ Por meio deste documento, tornou-se público o repúdio de muitos professores, instituições e universidades à fusão das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia em Estudos Sociais e suas sequelas na institucionalização da OSPB e EMC. Criticou-se a criação das licenciaturas de curta duração com habilitação em EMC para atender à demanda por professores de Estudos Sociais que deveriam ser formados com menor ênfase em conteúdos teóricos e prioridade aos métodos e técnicas de ensino:

(...) estes cursos pulularam em regiões como o Rio de Janeiro e São Paulo, onde a formação de profissionais com habilitações específicas e licenciatura plena atendiam às necessidades do mercado. Neste sentido, o

¹⁷ ABUD, Conhecimento histórico..., op. cit., p.151-152.

¹⁸ FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. *Cedes*, n.10, p.95-99, 1985. Reproduzido no texto o “Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil”, Documento Final, SESU/MEC, Brasília, dez. 1984, p.20-32. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37802/24386> Acesso em: 16 mar. 2018.

surgimento de inúmeros cursos de licenciatura curta, nos grandes centros, em faculdades privadas, só serviu para o enriquecimento de proprietários de escolas, com exploração de alunos e professores, comercializando o ensino mais que contribuindo ao seu aperfeiçoamento. Fechava-se o círculo das medidas que tendiam a reduzir o ensino à simples transmissão de conhecimentos vulgarizados quando não da mera formação ideológica da juventude.¹⁹

A demanda por professores “polivalentes” que, mesmo formados em licenciaturas específicas, tiveram que se voltar para o ensino de Estudos Sociais também foi um aspecto discutido na publicação. A busca pela “polivalência” acabou penetrando nas formações universitárias no que tangia à licenciatura, reforçando a ideia de que a formação do professor deveria ser reduzida ou mais aligeirada em relação a do pesquisador ou do bacharel: “*Nestas formulações parecia implícito ser o ensino tarefa mais fácil, ou menos importante, e que o professor encarregado de ministrá-lo [sic] não necessitava de formação mais aprofundada, podendo, portanto, ser menos qualificado*”.²⁰

Pelo fato de esses cursos não precisarem de laboratórios especiais ou de materiais didáticos diferenciados, espalharam-se pelo país, associados às instituições privadas.²¹ A desvalorização das ciências humanas enquanto campo de conhecimento contribuiu, entre outros muitos aspectos, para reforçar um movimento trágico: a desqualificação da formação universitária e a desvalorização dos professores da educação básica como profissionais, submetendo-os a péssimas condições de trabalho e de remuneração expressas em salas superlotadas, infraestrutura precária, excessiva carga horária para o professor com reduzida carga horária para a disciplina que ministra, salários baixos e nenhum incentivo para o seu aperfeiçoamento.

Segundo Fenelon, o currículo de Estudos Sociais, desprovido de fundamentos epistemológicos, apresentava uma série de generalidades a serem cumpridas em 1.200 horas, com introduções a todos os ramos do conhecimento. Em 1983, o Ministério da Educação publicou o Parecer número 635 que exigia a transformação das licenciaturas curtas em cursos de licenciaturas plenas em história e geografia.²² Com isso, os licenciados pela “via da plenificação” foram impedidos de continuar seus estudos para o bacharelado, visto que este último fora reservado aos licenciados das “licenciaturas específicas”. O Parecer 635 autorizava, portanto, a criação de duas licenciaturas em história e geografia: uma específica e outra pela “via da plenificação”, que abarcava aqueles professores formados nas anteriores

¹⁹ Idem, p.24.

²⁰ Idem, Ibidem.

²¹ Sobre as disciplinas oferecidas nessas licenciaturas ver PRADO, Eliane Mimesse. *A disciplina História nos anos da ditadura militar*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

²² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Conselho Federal de Educação. Parecer nº 635/1983. “Consulta sobre a possibilidade de transformação do curso de Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica (Plena) em curso de licenciatura em Geografia e História, nas Faculdades Capital”. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010600.pdf> Acesso em: 3 set. 2018.

licenciaturas curtas, formados em pouco mais de um ano em instituições privadas. Institucionalizava-se, assim, uma marcada dualidade na formação de professores, reforçando ainda mais a separação entre ensino e pesquisa, universidade e escola.

Diante dessa situação, as discussões realizadas pelos grupos de trabalho de Geografia e História em todo o Brasil identificaram uma posição unânime: a defesa da extinção dos Estudos Sociais em todos os níveis de ensino.²³ Formar professores em pouco tempo, que não dispunham de autonomia e ficavam restritos a aulas planejadas a partir de um material didático já pronto expressava uma estratégia de controle e de construção de consenso no espaço educacional voltado para as massas. O mesmo pode ser observado com relação à diferenciação entre as licenciaturas nos anos 1980, à divisão entre licenciatura e bacharelado, à vigilância nas universidades e à insuficiência de concursos públicos. Imposição da força combinada com a construção de consenso, variando o equilíbrio entre ambos em cada contexto.

Diante deste diagnóstico, defendeu-se uma maior integração entre a licenciatura e o bacharelado e a não restrição da licenciatura ao ensino, e do bacharelado à pesquisa.²⁴ Para isso, seria necessário que as disciplinas pedagógicas fossem definidas em articulação com os respectivos departamentos; que as técnicas didáticas não fossem dissociadas dos conteúdos e que estes não fossem colocados em oposição à profissionalização.²⁵

A integralidade entre ensino e pesquisa se configurou como uma pauta atrelada à liberdade de ensinar e aprender. Em 1988, ano de aprovação da nova Constituição Federal, a professora da UFPB, Joana Neves, afirmava que

(...) no caso específico da História, nós ainda não nos livramos do entulho autoritário da ditadura, representado pelas leis que criaram os cursos de Estudos Sociais e estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica em todos os níveis. A ANPUH tem uma longa tradição de luta para mudar esta situação, mas a verdade é que ela ainda persiste. Na Paraíba nós tivemos, recentemente, um problema muito sério. Além da legislação autoritária, ou por causa dela, ainda estamos sujeitos às pressões e cerceamento de nossas atividades educacionais. Jornais de João Pessoa publicaram artigos segundo os quais havia uma nota da Polícia Federal, na qual, pais de alunos dos melhores colégios privados da capital denunciavam os professores de OSPB e de História do Brasil, que estariam se utilizando de livros didáticos “comunistas” e, em consequência, ministravam um ensino “distorcido”, curiosamente, ao mesmo tempo, “progressista e antidemocrático”, “subversivo”. Os livros indicados são os de Frei Betto, para OSPB, e de Elza Nadai/Neves, para História do Brasil. A ANPUH reagiu com notas de protesto, mas, de fato, investigadores da Polícia Federal, foram às escolas, chamaram a atenção e, sutilmente, ameaçaram os professores dizendo que eles deveriam corrigir as “distorções” apontadas, afirmando que voltariam, algum tempo depois, para verificarem se os professores haviam mudado o programa e as suas

²³ FENELON, op. cit., p.26.

²⁴ Idem, p.15

²⁵ Idem, p.14

abordagens; há um boato de que o próximo passo seria a apreensão dos livros.²⁶

Por sua vez, Raquel Glezer, professora da USP, explicitava que as disciplinas consolidadas pelo regime ditatorial militar haviam sido criadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), representante dos interesses das escolas particulares. Nesse sentido, a luta dos professores historiadores deveria passar necessariamente pela defesa do ensino público.

Defendemos e achamos que o espaço do ensino público deve ser ampliado, melhorado e achamos que não podemos deixar que nos seja, mais uma vez, dadas de “presente” disciplinas que não queremos em nossa área, com conteúdos definidos, com legislação própria, com pré-censura ou pós-censura, ou mesmo com a definição da forma pela qual deva ser ensinada. Não queremos que a OSPB tenha o conteúdo definido pela Polícia Federal, ou por quem quer que seja, a não ser por um docente da disciplina e gostaríamos que as licenciaturas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica fossem sumariamente extintas. Todas as nossas tentativas esbarram no CFE, porque são cursos de escolas particulares, altamente rentáveis: suaves prestações por um diploma; não tão suaves, levando-se em consideração que o salário posterior será um salário pago também em suaves prestações.²⁷

A demanda pela reformulação do currículo de história igualmente abarcou a discussão sobre a relação entre conteúdo e metodologia. Na contramão de grande parte das discussões em voga, que enfatizavam mais as novas metodologias do que os conteúdos, Alzira Alcântara, professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, e Nicholas Davies, professor da UFF, expuseram:

Se estamos convictos de que este conhecimento é uma seleção particular e arbitrária, não deveríamos nos centrar em questões relativas ao "por quê" ao invés do "como"? Em outras palavras, perceber que o saber escolar não é neutro e que atende às inquietações de uma certa época implica reconhecer os vínculos entre saber e poder. Logo, não há conteúdos gratuitos, ou, melhor, a sua seleção só ocorrerá a partir de um dado quadro teórico - mesmo que o professor não tenha clareza desta relação - que, por sua vez, articula-se a uma dada visão de mundo. A relevância ou não de um determinado conteúdo não deve ser pensada sem se levar em conta a coerência com a teoria subjacente.²⁸

²⁶ NEVES, Joana. O ensino de história no Brasil: balanço crítico. In: ENCONTRO Perspectivas do Ensino de História, 1, 1988, São Paulo. Anais, São Paulo (SP), USP, p.133-139, p.137. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/210> Acesso em: 27 jun. 2016.

²⁷ GLEZER, Raquel. A ANPUH e o ensino de história: balanço crítico. In: ENCONTRO Perspectivas do Ensino de História, 1, op. cit.

²⁸ ALCÂNTARA, Alzira; DAVIES, Nicholas. Currículo de história: apenas uma questão historiográfica ou pedagógica mais ampla? In: ENCONTRO Perspectivas do Ensino de História, 2, 1996, São Paulo. Anais, São Paulo (SP), USP, p. 167-175, p.171. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/view/210> Acesso em: 12 jun. 2017.

Atualização da luta dos professores historiadores por autonomia e liberdade no século XXI

Ao analisar anais de eventos científicos da área de história e de ensino de história nas décadas de 1980 e 1990 lidamos com produções de um conjunto de intelectuais que em sua grande maioria apresentam relações com o universo do ensino superior (ou são professores das universidades ou pós-graduandos e/ou professores da educação básica). Esses intelectuais estiveram voltados, de forma explícita, para debates em torno de projetos de sociedade e de educação. É notável também que o processo de massificação da educação básica (com foco no ensino fundamental) e, posteriormente, da educação superior (a partir de 1995), tenham provocado uma massificação da formação do professor, que continuou a se efetivar em instituições públicas e privadas, presenciais, semipresenciais, a distância, em universidades e outras instituições de ensino²⁹. Assim, é evidente que a cada novo evento científico realizado, mais pesquisas foram apresentadas, inclusive por professores da educação básica com foco em relatos de experiência em sala de aula.

Antonio Gramsci, ao analisar os problemas da educação, mostra que estes são compreendidos não apenas a partir do ponto de vista didático, mas como problemas culturais e políticos mais amplos. Mesmo assim, o militante italiano não se furtou a analisar o papel da escola e dos professores, bem como as relações de ensino-aprendizagem. Ao analisar a escola básica e os seus professores, também eles intelectuais, Gramsci estava atento ao significado mais amplo desta instituição e destes trabalhadores, espaço de difusão e difusores de concepções de mundo, respectivamente. A natureza da formação desses profissionais da educação, bem como o caráter de sua prática profissional seriam decisivos para alimentar a coesão social ou para estimular críticas ao *status quo*.

Para Gramsci, a escola primária representa um momento crucial na formação das novas gerações, pois é aí que se desenvolve um equilíbrio entre a ordem social (direitos e deveres) e a ordem natural com base na atividade teórico-prática do ser humano (o trabalho). Seria a partir desse equilíbrio que as novas gerações podem desenvolver uma concepção histórico-dialética do mundo, buscando compreender o movimento e o devir “*para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro*”³⁰.

A educação e a escola apresentam centralidade na obra de Gramsci, pois são considerados espaços de conformação de um tipo de sociabilidade, de formas de ser

²⁹ NEVES, Lucia Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: Reunião Nacional da ANPED, 36, Goiânia, GO, Set./Out. 2013, p.3. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf Acesso em: 6 set. 2018, p.12.

³⁰ GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p.43.

e estar no mundo e de nele intervir. Consideramos que o ensino de história também ocupa um lugar fundamental na formação básica, pois atua na construção da noção de historicidade, e da compreensão do presente a partir das camadas de passado que ele apresenta. O ensino de história pode constituir-se em espaço primordial para a desconstrução do senso comum, no sentido atribuído por Gramsci.³¹ Ao lidar com historicidades constituídas no senso comum, que abrangem informações que circulam em diversos lugares e mídias, o ensino de história lida diretamente com a questão da ideologia. Fazer história, seja no âmbito acadêmico ou escolar, é lidar com o senso comum, com aquilo que achamos ser natural e buscar desvelar o processo de construção social do que se encontra arraigado de forma naturalizada. Isso abarca refletir sobre quem produz sentidos, dando forma e expressão ao passado, ou seja, implica considerar o mundo midiático e oligopolizado do processo de produção da informação.

Após o processo de reformulação curricular dos anos 1990, que produziu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os PCN, a legislação passou a valorizar centralmente a diversidade, o direito à diferença e a agência histórica dos subalternos sem, no entanto, contextualizar historicamente tais pautas. No âmbito do Congresso Nacional, desde 1985 estiveram presentes proposições para a inclusão da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos.³² No entanto, entre 2003 e 2017 multiplicaram-se os projetos de lei defensores da inclusão da história das religiões cristãs, da teoria do criacionismo, da leitura da Bíblia, bem como do retorno da EMC e da OSPB. Igualmente pulverizaram-se projetos de lei que incentivam o retorno a um ensino baseado apenas na instrução e na memorização, na suposta “neutralidade” do ensino, na vigilância aos professores e na promoção do controle e da censura ao que é ensinado, como mostra o projeto *Escola Sem Partido*.³³ Verifica-se um movimento crescente de cerceamento da liberdade de expressão dos sujeitos escolares. A nova reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular

³¹ Cf. GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. v.1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.114, 98.

³² Entre 1985 e 2002 foram apresentadas 12 propostas; de 2003 a 2010 foram 8 propostas; e de 2011 a 2017, 4 propostas. Tal pesquisa foi efetuada no site do Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal) a partir de palavras-chave “ensino de história”.

³³ As origens deste projeto remontam ao ano de 2004, quando suas ideias começaram a circular, mas o “Escola Sem Partido” foi apresentado como projeto de lei em diferentes esferas do poder legislativo a partir de 2014. Esses projetos, apresentados por parlamentares de partidos como Partido Social Cristão (PSC), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Republicano Brasileiro (PRB), Partido da República (PR), Partido Republicano da Ordem Social (PROS) e impulsionados pelo Movimento Escola Sem Partido (ESP), criado pelo advogado Miguel Nagib do Instituto Millenium, visam a promover mudanças na legislação educacional, com o objetivo de evitar a “doutrinação ideológica” nas escolas. Segundo os expoentes da proposta, as instituições educacionais têm sido tomadas por professores que, ao invés de educar, intencionalmente doutrinar os jovens para questões “de natureza político-partidária, ideológica e moral”. Cf. KALLÁS, Ana Lima. Projeto Escola Sem Partido: atualização de projetos autoritários em período democrático. História da ditadura: novas perspectivas. 5 nov. 2016. Disponível em: https://www.historiadaditadura.com.br/na_escola/movimento-escola-sem-partido/. Acesso em: 22 jun. 2019.

(BNCC) e a reforma do ensino médio, aprovada por medida provisória, tendem a reforçar tendências criticadas por professores nas décadas de 1980 e 1990, a saber, a desvalorização do ensino das ciências humanas e a redução de seus tempos de ensino; a privatização não apenas dos recursos financeiros, mas do processo de elaboração do currículo; a valorização do ensino à distância e do ensino domiciliar em detrimento do ensino presencial com a redução das possibilidades de debate. Tais projetos têm a perspectiva de blindar o contato dos jovens com as contradições sociais, com a teoria crítica e com a diversidade.

Em suma, compreender o debate e a luta de professores historiadores nos anos 1980 e 1990 pela autonomia da disciplina História é entender aquela disputa como um movimento pela integração entre ensino e pesquisa, pela valorização do professor historiador e do Ensino de História como espaço para a reflexão sobre os conflitos e contradições sociais estabelecidos e modificados historicamente. A condição para a autonomia é a liberdade de ensino e pesquisa, a integração entre conteúdo e metodologia. Essa demanda básica expressa em debates realizados em eventos científicos da área vem ganhando nova atualidade diante de um processo crescente nos últimos anos de desvalorização do ensino das ciências humanas e sociais, que ganha contornos transnacionais. Um moralismo e um nacionalismo reinventados como tradição ameaçam novamente guiar o Ensino de História após avanços significativos em termos de reformulação curricular que, contraditoriamente, foram acompanhados pela valorização da História como versão. Compreender a história da conformação do campo do Ensino de História e da História como disciplina escolar, seu atravessamento por conflitos e projetos em disputa desde fins da ditadura pós-1964, tem se tornado cada vez mais crucial para a intervenção crítica no cenário atual de retrocesso.

Artigo recebido em 31.3.2019

Aprovado em 19.4.2019