

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

SANDRA REGINA MENDES

**MEMÓRIA, REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E
CONHECIMENTO HISTÓRICO (1971-2017)**

**VITÓRIA DA CONQUISTA — BA
SETEMBRO DE 2024**

SANDRA REGINA MENDES

**MEMÓRIA, REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E
CONHECIMENTO HISTÓRICO (1971-2017)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS para qualificação, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Linha de Pesquisa: Memória Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória, Trajetórias Sociais e Processos Ditatoriais na América Latina

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães

**VITÓRIA DA CONQUISTA — BA
SETEMBRO DE 2024**

M49m

Mendes, Sandra Regina.

Memória, reformas educacionais para o ensino médio e conhecimento histórico (1971-2017). / Sandra Regina Mendes, 2024. 329f.; il. color.

Orientador (a): Dr^a. Lívia Diana Rocha Magalhães.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 302 – 329.

1. Memória. 2. Conhecimento histórica. 3. Políticas educacionais. 4. Reformas educacionais. 5. Ensino médio. I. Magalhães, Lívia Diana Rocha. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

Título em inglês da Tese: Memory, educational reforms for high scholl and historical knowledge (1971-2017)

Palavras-chaves em Inglês da Tese: Memory; historical knowledge; educational policies; educational reforms; High School.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Profa. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (Presidente), Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello (UESB), Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos e Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

Data da Defesa: 02 de setembro de 2024

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

SANDRA REGINA MENDES

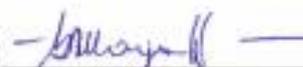
MEMÓRIA, REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E CONHECIMENTO HISTÓRICO (1971-2017)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 02 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lívia Diana Magalhães – Presidente
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello
Instituição: UESB

Ass.: 

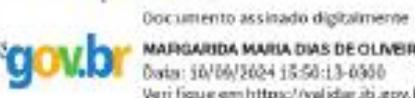
Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos
Instituição: UFMS

Ass.: 

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira
Instituição: UFRN

Ass.: 
Documento assinado digitalmente
MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA
Data: 10/09/2024 15:50:13-0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Esta tese não seria possível sem a iniciativa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em oferecer o Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS). Reconheço ainda o relevante papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por isso, agradeço. Também não haveria possibilidades de cursar o doutorado sem o apoio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que por meio do colegiado de História do qual faço parte, outorgou a licença para aperfeiçoamento docente, agradeço a todos/as colegas de curso.

Ressalto o compromisso com a Educação pública demonstrada por funcionários/as e professores/as do PPGMLS, em especial, à professora Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães, minha orientadora. Admiro a sua dedicação e cuidado com a produção do conhecimento científico, sempre atenta aos sentidos das palavras, conceitos, categorias e discussões mobilizadas por mim na construção desta tese foram fundamentais. Levo para a minha vida profissional aprendizagens que foram adquiridas observando suas múltiplas e inúmeras ações, com a preocupação constante em formar pesquisadores/as envolvidos/as com as questões sociais e capazes de intervir nelas. Seu exemplo tem sido uma grande inspiração para minha trajetória acadêmica. Todas as aprendizagens figurarão para sempre na minha memória.

Aos membros da banca de defesa, Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Dr. Fábio Mansano de Mello, Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos e Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira, expresso meus agradecimentos por disponibilizarem seus tempos e suas competências intelectuais para avaliarem a pesquisa. Ciente da incompletude da minha produção acadêmica, não tenho dúvidas acerca do quanto irei ganhar com as suas contribuições. Entendo-as como generosidade das senhoras e dos senhores e as recebo com gratidão e satisfação. De fato, é uma grande honra meu trabalho ter sido lido por pessoas de tão reconhecido mérito acadêmico.

Ressalvo, porém, que desde a elaboração do projeto para a seleção até a conclusão da tese muitas outras contribuições foram dadas. Nunca esquecerei das leituras críticas feitas por Lívia Andrade Coelho e Thais Vinhas Fernandez do projeto de pesquisa, bem como a de Charles Nascimento Sá do texto submetido à qualificação. No percurso contei com os olhares e incentivos de Andrea Freitas Barreto, Adolfo Lamar Ramos, Ivone Marambaia dos Santos, Marcelo Nascimento Dias, Michele Silva, Luciana Oliveira Correa, Pedro Daniel dos Santos Souza e Priscilla Figueiredo. Sandra R. Barbosa que me deram suporte teórico e referências bibliográficas essenciais. Juliana Alves, Nilmaci Silva Santos e Roselene Barros deram palavras positivas e escutas essenciais. Ainda agradeço à Jusciara Santos do Nascimento por ajudar com

Benício e com a casa nos meus momentos de ausências e de estudos. Esse apoio foi fundamental para que eu pudesse me dedicar mais dedicadamente às leituras e à escrita. À família do meu esposo que também cuidou do meu filho, especialmente, Ivonete Oliveira, Dena.

Aos meus e minhas colegas da inédita jornada em um curso de doutorado em plena pandemia. As afetividades foram intensificadas no Grupo de Pesquisa História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE) onde, com Alcir Rocha, Ary A. Cavalcanti Jr, Betty Berlanga, Elis Saraiva Santana, Gilneide Padre, Gláucia Gume, Oliveira Anestesia e Marta Loula Viana, compartilhei leituras, conhecimentos, angústias e alegrias. Além disso, recebi abrigo durante as estadias frias em Vitória da Conquista. Agradeço também à Leonardo Barbosa por isso. Às “crias de Ivete”, Indyhara Ventin A. de Oliveira e Roseli Ramos de Oliveira, fizemos uma amizade que levarei para sempre. Imensamente agradecida por terem segurado a minha mão no momento de desesperança, cansaço e sofrimento. Rose, obrigada pelas leituras, conselhos, parcerias, comidinhas e incentivos. Devo-lhe muito e quero continuar sendo sua amiga de “cela”.

À toda minha família que sempre vibrou com minhas conquistas e sempre me colocou em suas orações. Ao meu pai, Jorge O. Mendes, e minha mãe, Rosa D. Mendes por sempre me darem suporte para estudar. Foi assim desde a infância, não sendo diferente durante o doutorado quando, muitas vezes, deixaram sua casa para ficarem cuidando da minha enquanto eu viajava. Ao meu irmão, Sérgio Mendes, minha cunhada, Laiz G. Castro, e meu sobrinho Joaquim Castro Mendes sou grata por estarem comigo, ajudando-me.

Ao meu companheiro Renato Oliveira que acompanhou diuturnamente toda a trajetória que me trouxe até este momento. É dele o mérito de suportar os meus momentos de estresse, angústia, ausência, desânimo e medo. As suas tentativas em minimizar meus dramas nem sempre funcionavam, mas relativizavam os problemas, fazendo-me lembrar que não existia apenas a doutoranda, mas a mulher, a filha, a mãe, a esposa, a profissional. Espero retribuir com futuros momentos mais leves.

Por fim, encerro meus agradecimentos ao meu filho Benício Mendes Oliveira que tão novinho, ainda sem entender, teve que colaborar com a mãe nessa longa jornada de diferentes formas como: fazendo o silêncio necessário para leitura e escrita, algo tão difícil para uma criança na primeira infância, aceitando as minhas ausências e o meu desânimo para acompanhar as suas brincadeiras devido ao cansaço e às preocupações. Talvez, futuramente, você não terá uma memória nítida sobre essa vivência, mas espero que ela tenha algum sentido positivo em sua vida. As discussões mobilizadas na tese decorrem de preocupações que tenho não apenas

com a educação de jovens na atualidade, mas sobretudo, com as gerações que virão, como a sua. Agradeço, sobretudo, a Deus por ter me protegido nesse longo caminho.

É necessário persuadir muitas pessoas de que o estudo também é um trabalho, e muito cansativo, com seu próprio tirocínio especial, além de intelectual, também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido através do esforço, do tédio e até do sofrimento.

Gramsci (2001, p. 51).

RESUMO

Esta tese analisa o debate em torno das reflexões, contestações e proposições realizadas por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante de políticas e reformas educacionais, especialmente destinadas à formação de estudantes em nível médio. Tomando como referência duas reformas educacionais (Lei 5.692/1971 e 13.415/2017) que incidem diretamente em prejuízos para uma formação histórica emancipatória de estudantes, coloca-se como problema: quais debates político-acadêmicos historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História têm mobilizado em defesa da disciplina História no currículo escolar? Desde a experiência mais contundente de esvaziamento do conhecimento histórico nos currículos, efetivado pela Lei 5.692/1971, as lutas em defesa da História se constituíram em enfrentamentos político-acadêmicos significativos para garantir a disciplina em sua historicidade. Há, diríamos, uma memória social e coletiva (Halbwachs, 2004, 2006) construída por grupos de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História acerca dessas movimentações que, diante do avanço das políticas neoliberais para educação, demandam ser recuperadas e investigadas, compreendendo as questões que têm sido postas. O trabalho se fundamenta no campo de estudos da memória, em sua amplitude social e à luz de uma perspectiva dialética da História, para tanto, analisa políticas e reformas instituídas sob um discurso pautado na promessa de uma suposta “melhoria da qualidade” da educação, que Ricoeur (2006, 2007), contribui ao abordar as categorias Memória/ Promessa e os usos/abusos da memória. Tendo a memória social e coletiva enquanto recurso analítico, a investigação foi verticalizada sob um *corpus* documental composto pela produção intelectual de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, publicada em fóruns e revistas acadêmicas vinculadas às suas associações representativas, à Associação Nacional de História (ANPUH) e à Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Os resultados demonstram movimentos marcados por descontinuidades, contradições e ausências, não incidindo de forma determinante nas políticas educacionais. Isto porque, desconsiderando os debates político-acadêmicos e a produção científica desenvolvida desde o final da década de 1970, no processo de luta contra os Estudos Sociais, atualmente está em vigência a Lei 13.415/2017. Esta instituiu uma contrarreforma para o Ensino Médio retirando da História o seu caráter enquanto conhecimento específico na configuração curricular, com métodos, conteúdos e objetivos próprios que subsidiam a formação política e social de estudantes, diluindo-o na área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, art. 36, Lei 13.415, de 17/12/2017). Trata-se de uma nova tentativa em controlar a potência pedagógica do conhecimento histórico por meio da deslegitimação da cientificidade dos saberes. Isso ocorreu com a reforma de 1971 (Lei 5.692/1971) que incorporou a História na área de estudos e, agora, com a sua inserção na área de conhecimento (Lei 13.415/2017), deixando evidente a existência de uma memória da educação que ainda traz as marcas latentes deixadas pela ditadura militar, como o autoritarismo e o controle dos conhecimentos. No entanto, a produção acadêmica dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História sinaliza que há uma memória acadêmico-coletiva, construída no interior das lutas, que vem reagindo, descontinuamente, aos esfacelamentos dos conteúdos e metodologias curriculares indicadas para o estudo da História.

Palavras-chave: Memória; conhecimento histórico; políticas educacionais, reformas educacionais; Ensino Médio.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the memory of debates around the reflections, contests, and propositions made by historians and researchers in history education in the face of educational policies and reforms, particularly those aimed at the education of high school students. Referencing two educational reforms (Law N° 5.692 of 1971 and N° 13.415 of 2017) that directly impacted the emancipatory historical education of students, the problem posed is: what political-academic debates have historians and researchers in history education mobilized in defense of the History discipline in the school curriculum? Since the most striking experience of diminishing historical knowledge in curricula, enacted by Law N° 5.692 of 1971, the struggles in defense of History have constituted significant political-academic confrontations to ensure the discipline in its historicity. We might say there is a Social and Collective Memory (Halbwachs, 2004; 2006) built by groups of historians and researchers in history education about these movements, which, in the face of the advance of neoliberal policies for education, need to be recovered and investigated, understanding the issues that have been raised. The work is grounded in the field of memory studies, in its social breadth and under a dialectical perspective of History, analyzing policies and reforms established under a discourse framed by the promise of supposed “improvement in the quality” of education, to which Ricoeur (2006; 2007) contributes by addressing the categories Memory/Promise and the uses/abuses of memory. Having social and collective memory as an analytical resource, the investigation was vertically structured under a documentary corpus composed of the intellectual production of historians and researchers in history education, published in forums and academic journals linked to their representative associations, the National History Association (ANPUH) and the Brazilian Association of History Teaching (ABEH). The results show movements marked by discontinuities, contradictions, and absences, not decisively impacting educational policies. This is because, disregarding the political-academic debates and the scientific production developed since the late 1970s in the process of fighting against Social Studies, Law N° 13.415 of 2017 is currently in effect. This law instituted a counter-reform for high school, removing from History its character as specific knowledge in the curricular configuration, with methods, contents, and objectives of its own that support the political and social formation of students, diluting it in the area of knowledge of Human and Social Applied Sciences (BRAZIL, Art. 36, Law N° 13.415, of 17/12/2017). This represents a new attempt to control the pedagogical potency of historical knowledge through the delegitimization of the scientificity of knowledge. This occurred with the reform of 1971 (Law n° 5.692 of 1971) that incorporated History into the area of studies and now, with its insertion into the area of knowledge (Law N° 13.415 of 2017), making evident the existence of an Education Memory that still bears the latent marks left by the military dictatorship, such as authoritarianism and control of knowledge. However, the academic production of historians and researchers in history education signals that there is an academic-collective memory, built within the struggles, which has been reacting, discontinuously, to the disintegration of curricular contents and methodologies indicated for the study of History.

Keywords: Memory; historical knowledge; educational policies; educational reforms; High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Ilustração representando a reforma de 1971.....	66
Figura 2 — Quadro elaborado por Dias sobre a presença do ensino de História como tema na RBH	130
Figura 3 — Capa dos anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História, 1988....	157
Figura 4 — Fluxograma das mesas-redondas do Seminário Perspectiva do Ensino de História	160
Figura 5 — Fluxograma dos temas das comunicações do Seminário Perspectiva do Ensino de História	165
Figura 6 — Fluxograma das publicações acadêmicas da década de 1990	173
Figura 7 — Capa do II Encontro de Professores Pesquisadores na área de Ensino de História	181
Figura 8 — Artigos temáticos do III Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1999	202
Figura 9 — Enfoques temáticos elaborados por Caimi (1999).....	214
Figura 10 — Questões contextuais à reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).....	226
Figura 11 — Edições da Revista História Hoje (RHHJ).....	268
Figura 12 — Palavras-chave identificadas nos artigos selecionados	270
Figura 13 — Capa de Revista História Hoje.....	271

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Conferências e mesas-redondas nos anais do Simpósio Nacional da ANPUH (década de 1980)	118
Quadro 2 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Nacionais (década de 1980).....	121
Quadro 3 — Dossiê História em Quadro Negro, RBH, 1989/1990, n. 19	147
Quadro 4 — Comunicações apresentadas com a temática 2º grau no Seminário Perspectivas do Ensino de História (1988)	166
Quadro 5 — Programação do II Encontro Perspectivas do Ensino de História (1996)	185
Quadro 6 — Dossiê Ensino de História: novos problemas- (RBH-1998)	195
Quadro 7 — Diálogos Contemporâneos dos Simpósios Nacionais da ANPUH (2013-2021)	251
Quadro 8 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2013).....	254
Quadro 9 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2015).....	256
Quadro 10 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2017).....	259
Quadro 11 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2019).....	262
Quadro 12 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2021).....	265
Quadro 13 — Temas dos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História	275

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Artigos publicados na RBH e as filiações institucionais	129
Gráfico 2 — Dossiês da RHHJ do período de 2013 a 2023	271
Gráfico 3 — Referências do campo teórico “Trabalho e Educação”	273
Gráfico 4 — Trabalhos apresentados nos Grupos de Diálogos (2013-2022).....	280
Gráfico 5 — Trabalhos dos Grupos de Reflexão Docente (2015-2021)	285

LISTA DE SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABEH	Associação Brasileira de Ensino de História
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AGB	Associação Brasileira dos Geógrafos
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
ANPUH	Associação Nacional de História
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Internacional de Investimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBE	Conferência Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEC	Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação/São Paulo
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a reformulação do Ensino Médio
CENP	Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CNDCH	Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas
CNE/	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNPEs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível técnico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMC	Educação Moral e Cívica
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GT	Grupo de Trabalho
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OESP	Jornal O Estado de São Paulo
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa internacional de Avaliação de Estudos
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBH	Revista Brasileira de História
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Superior Tribunal Federal
TCH	Teoria do Capital Humano
UBES	União de Estudantes Secundaristas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Uma abordagem do estado da questão do nível médio e do ensino de História	24
1.2 Discussão teórico-metodológica.....	37
1.2.1 O <i>corpus</i> da pesquisa	43
1.3 Estrutura da Tese	51
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA MILITAR (Lei 5.692/1971).....	53
2.1 A profissionalização compulsória no ensino de 2º grau: subterfúgio para manutenção da dualidade estrutural na educação brasileira	60
2.2 A retirada do “blá-blá-blá” do currículo: a História na reforma do ensino de 2º grau (Lei 5692/1971).....	74
3 O MOVIMENTO DOS/AS HISTORIADORES/AS E PESQUISADORES/AS EM ENSINO DE HISTÓRIA NA DEFESA DA HISTÓRIA	88
3.1 Por um novo projeto de educação: o recrudescimento das lutas	105
4 REFORMAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE DOS/AS HISTORIADORES/AS E PESQUISADORES/AS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA	114
4.1 O debate sobre ensino de História nos Simpósios Nacionais de História da ANPUH (1980)	114
4.2 As reformas curriculares e o conhecimento histórico no nível médio: em busca da questão na Revista Brasileira de História/RBH (Década de 1980)	126
4.3 O Seminário Perspectivas do ensino de História: novos debates	154
4.4 O ensino de História e as discussões dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no período pós-constitucional.....	170
5 O CONHECIMENTO HISTÓRICO EM TEMPOS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.....	218
5.1 Autoritarismo em tempos democráticos: as contradições da Medida Provisória 746/2016.....	225
5.2 A contrarreforma do Ensino Médio e o debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História	238
5.2.1 Produção acadêmica sobre reformas para o Ensino Médio no Simpósio Nacional de História (2013-2021)	250

5.2.2 A discussão sobre políticas e reformas para o Ensino Médio em um espaço privilegiado da produção acadêmica sobre ensino de História: a <i>Revista História Hoje</i> (RHHJ)	267
5.2.3 A produção acadêmica dos/as pesquisadores/as do ensino de História: Políticas educacionais e reformas para o Ensino Médio no ENPEH	274
5.2.4 Ampliando o olhar sobre as políticas e reformas educacionais para o Ensino Médio: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História.....	283
6 CONCLUSÃO.....	296
REFERÊNCIAS	302

1 INTRODUÇÃO

No processo de redemocratização política, no início da década de 1980, como já conhecido no meio acadêmico, intelectuais de diversos campos¹, por meio de suas associações científicas e de classe, levantaram um intenso debate para contestar a política educacional instituída pela Lei 5.692 de 1971² durante a ditadura militar brasileira. Fundamentando-se em Gramsci (2001), são intelectuais orgânicos/as da luta por uma educação referenciada na formação histórica e nas relações complexas socialmente estabelecidas, condição *sine qua non* na formação escolar. Suas atuações tinham como compromisso criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que representavam, nesse caso específico, as camadas populares atendidas, prioritariamente, pelas escolas públicas.

Semeraro (2021, p. 112, grifos do autor) esclarece que, para Gramsci, a organicidade efetiva “é uma atribuição dos que se envolvem na construção de uma ‘sociedade integral’, que universaliza direitos, que promove uma recíproca educação democrática e prepara para a arte de ser ‘governantes’”. Dentre esses/as intelectuais atuantes no contexto de transição democrática estavam aqueles/as do campo teórico da educação, partiram do entendimento de que a profissionalização estreita, imposta pela Lei 5.692/1971 e a formação de caráter livresco, descolada do mundo do trabalho, não atendiam mais às demandas postas pela sociedade brasileira em transformação, em especial, no que se refere ao ensino de nível médio.

Naquele momento, o 2º grau, hoje, ensino médio, passou a ser requerido como a última etapa da formação básica, em função de pressupostos baseados numa educação ampla, *omnilateral*, integrando conhecimentos da cultura humanística e técnico-científica. Dessa forma, foram criadas uma série de ações e estratégias, como eventos acadêmicos e sindicais com a finalidade de discutir e elaborar um novo projeto de educação para o Brasil. Acima de tudo, foi estabelecido como inegociável a participação de educadores/as no processo de construção das políticas educacionais, compreendidas como imanentes de projetos de sociedade.

¹ Concordamos com Bourdieu (1983) quando apresenta o conceito de campo, afastando-se da ideia de ciência produzida por agentes individuais. Para o autor, a categoria campo é um espaço onde os agentes sociais, situados em posições previamente estabelecidas, travam luta concorrencial em torno de interesses específicos, “é também recordar que o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse* (as práticas científicas não aparecendo como “desinteressadas” senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos por outros campos) (BOURDIEU, 1983, p. 2, grifos do autor).

² A Lei 5.692 de 1971 instituiu para o ensino de 2º grau, atual ensino médio, a profissionalização compulsória. Esta lei sofreu alteração com a lei 7.044/1982 que retirou a obrigatoriedade de profissionalizar estudantes de nível médio, no entanto, efetivamente não alterou a estrutura educacional baseada numa dualidade relacionada à categoria classe social.

Nesse mesmo contexto, historiadores/as³ com preocupações com o ensino de História enquanto uma área de formação nas licenciaturas, em grande parte congregados na Associação Nacional de História (ANPUH)⁴, juntamente com geógrafos, lideravam lutas pelo retorno da autonomia da História e da Geografia como disciplinas no currículo, intensificadas pela volta das eleições diretas para governador, em 1982, que abriram oportunidades para reformulações curriculares nos estados e municípios.

A Lei 5.692/1971 incorporou à História a área de estudos denominada Estudos Sociais no ensino de 1º grau, mantendo-a no 2º grau como disciplina, mas com carga horária diminuta ou insignificante, devido à ênfase tecnicista no currículo. Desde meados da década de 1970, um grupo de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História colocou na ordem do dia questões sobre a disciplina História e seu regime historiográfico, posicionando-se contra sua dissipação em área com supostos objetivos comuns existentes entre a História e a Geografia, apregoados na referida lei. Esse debate foi ampliado no início dos anos de 1980 nos diversos fóruns sindicais, acadêmicos e nas secretarias estaduais de educação que demarcavam a relevância da ciência histórica para o desenvolvimento da consciência política e histórico-crítica de estudantes.

Significa dizer que, no processo de reabertura política, enquanto intelectuais do campo da educação estavam no debate questionando os fundamentos teóricos da reforma de 1970 e propondo diretrizes para a construção de um novo projeto de educação nacional, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História estavam com a luta direcionada para a consolidação da autonomia da disciplina e para uma revisão historiográfica do currículo com a perspectiva de superar o esfacelamento teórico e metodológico causado pela reforma da

³ Apesar de na década de 1970 pesquisas em ensino de História ainda não se constituírem como um objeto de um campo de investigação, já haviam historiadores/as interessados na temática, especialmente as ligadas às questões sobre a formação docente. Nesta tese pretendemos deixar bem visibilizado que a produção acadêmica acerca do ensino de História é atravessada pela identidade docente. Por essa razão, entendemos que a categoria historiadores/as sozinha não remete a um significado que contempla práticas que tomam como indissociável a relação entre o ensino de História na escola básica e a produção historiográfica. Nesse sentido, optou-se por demarcar associadamente historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, dentre os quais se encontram, especialmente na atualidade com o avanço dos programas de Mestrado Profissional (ProfHistória), docentes da educação básica pesquisando na área.

⁴ Em 1961, durante o I Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História, foi criada a Associação dos Professores Universitários de História (APUH). Em 1971, no VI Simpósio Nacional, a associação já havia conseguido uma abrangência nacional, por intermédio das seções regionais, por isso, foi aprovada em assembleia a mudança do nome para Associação Nacional dos Professores Universitários de História, com adoção da sigla ANPUH (Anais dos VI Simpósio Nacional dos professores universitários de história, 1973, p. 7). Em 1977, foi deliberada a participação de professores de 1º e 2º graus e estudantes (Anais do IX simpósio nacional da ANPUH, 1979, p. 16). Em 1981, foi aprovado o novo regimento da instituição que ampliou a participação de estudantes e professores/as da escola básica, passando a ser denominada Associação Nacional de História, mas sem alterar a sigla, permanecendo a ANPUH. Para fins de facilitar a compreensão do/a leitor/a, utilizaremos apenas a sigla ANPUH para fazer referência à associação. Serão mantidas, em todas as citações retiradas dos anais, a ortografia e acentuação da época da publicação.

ditadura. São lutas estabelecidas no mesmo contexto, distintas, mas com elementos comuns. Intelectuais do campo educacional estavam fazendo enfrentamentos contra a compulsória profissionalização precoce e tecnicista que colocou o processo formativo mais amplo em suspenso, em favor de um pragmatismo no sistema educacional. Historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História lutavam em defesa da presença da História no currículo enquanto saber específico, pontuando sua relevância para constituição de uma consciência sobre o mundo. O que ambos estavam colocando em pauta era o direito de estudantes terem acesso ao conhecimento de natureza diversa e ampla, para além da formação com foco em habilidades técnico-instrumentais.

É incontestável o protagonismo dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, iniciado ainda em meados da década de 1970, nas articulações que levaram a questionar os Estudos Sociais no currículo e, por sua vez, da própria Lei 5.692/1971. A retomada da autonomia da História no 1º grau e seu redimensionamento no 2º grau decorreu dessas suas mobilizações, impetradas em parcerias entre associações acadêmicas e sindicais. Com a gradativa reinserção da História, nos primeiros anos de 1980, seus/as intelectuais se ocuparam, sobretudo, com as reformulações curriculares da disciplina, no âmbito dos estados e municípios, com influência dos novos métodos e abordagens teóricas advindas, em maior parte, da *Nouvelle Histoire* originada da Escola dos *Annales* e também da História Social Inglesa.

É preciso considerar que, no início da década de 1980, não havia ainda um campo de pesquisa tendo o ensino de História como objeto de investigação. Esse foi formado e consolidado, dialeticamente, em função das demandas e das condições concretas que iam acontecendo, como a expansão dos cursos de pós-graduação, dos grupos de pesquisa e a aproximação da História com epistemologias das teorias educacionais. Significa dizer que pesquisadores/as em ensino de História estavam ainda se aproximando das problematizações que envolviam a abrangência teórica da História ensinada, contrapondo concepções limitadas à aplicação de métodos de ensino e de relatos de experiências. Mas, pode-se afirmar que, mesmo sem a sistematização do campo de pesquisa, os estudos em ensino de História já estavam em andamento e ganhando espaço.

Compreendendo que as questões acerca do ensino de História se configuram na proximidade profissional e epistemológica entre a História e a educação, ou seja, um lugar de fronteira (MONTEIRO, 2007a). Nosso objeto de pesquisa versa sobre as principais discussões pautadas pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, por meio de seus veículos de publicação, em suas associações representativas que visavam à garantia do

conhecimento histórico na formação de estudantes da escola básica, em particular no nível médio.

Se consideramos que as políticas educacionais se consubstanciam como uma política de memória,⁵ ancorada em marcos sociais (HALBWACHS, 2004) mobilizados por grupos que elaboram as reformas e controlam a disposição dos saberes a serem ofertados, acreditamos que existe um acúmulo teórico e político de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História sobre a importância do conhecimento histórico para uma formação humana ampla que os grupos elaboradores das políticas públicas apagam, disseminando/fortalecendo uma memória social que coloca o ensino de História em perspectiva crítica como desnecessário para a formação de jovens pertencentes às camadas sociais menos favorecidas economicamente, uma vez que a submissão à profissionalização precoce e estreita, limita a oferta a conteúdos instrumentais imediatos. Essa memória produz o apagamento de questionamentos trazidos por especialistas de que, na prática, o acesso ao conhecimento é distribuído desigualmente em face da origem socioeconômica, com perspectiva de manter as estruturas da sociedade de classe.

Partimos da hipótese de que as políticas e reformas educacionais, desde a década de 1970, impulsionaram historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História a sistematizarem, por meio de suas produções, concepções acerca do sentido político-epistemológico do ensino de História no currículo escolar, gerando uma memória coletiva de luta contra o seu esfacelamento. Por conseguinte, tomando como referência as políticas educacionais relacionadas a interesses dos/as representantes dos setores autoritários e liberais-conservadores, durante a ditadura militar, e de defensores/as dos pressupostos neoliberais que apoiam a atual reforma da educação, constata-se a existência de uma memória educacional institucionalizada que possui o pressuposto de que as especificidades da disciplina escolar de História, pensadas com base em uma matriz crítica e fundamentadas na ciência de referência, podem ser secundarizadas [e até mesmo apagadas/retiradas do] no currículo escolar no nível médio. Isso ocorreu, em um primeiro momento, por meio da Lei 5.692/1971 e, atualmente, vem ocorrendo devido à Lei 13.415/2017.

⁵ A referência às políticas educacionais como uma “política de memória” se associa a Groppo (2002, p. 192, tradução livre) ao definir uma política de memória a uma “ação deliberada, estabelecida pelos governos ou outros setores políticos ou sociais com o objetivo de conservar, transmitir e valorizar uma recordação de determinados aspectos do passado considerados particularmente significativos ou importantes”. Também nos aproximamos da elaboração feita por Fabiana Rodrigues de Almeida (2021), ancorada em Paul Ricoeur e Michael Pollack, quando trata das disputas em torno do conhecimento socialmente válido para a História escolar na Base Nacional Curricular Comum. Almeida (2021, p. 69) compreende que “o currículo é sobretudo uma política de memória, feito de seleções, de operações de lembrança e esquecimento, de intenções e de uma reprodução contínua de seus recortes”.

Frente à retomada da ofensiva contra o conhecimento histórico nas atuais políticas educacionais voltadas à educação básica, visto que no Novo Ensino Médio (NEM) seus/suas formuladores/as ignoraram a memória do debate político-acadêmico e a produção científica desenvolvida a partir do final da década de 1970, torna-se importante problematizar como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História têm articulado pautas relacionadas às políticas educacionais voltadas para a educação básica. Tal perspectiva tem o propósito de evidenciar que a ausência desses/as profissionais na arena pública pode ter sido um dos elementos cruciais que resultou no fim da obrigatoriedade da disciplina de História no Ensino Médio, instituída pela lei 13.415/2017, aspecto que remete à lei 5.692/1971. A lei 13.415/2017⁶ reiterou, com novas determinações, fundamentos que estavam presentes na lei dos anos de 1970, recompondo preceitos tecnicistas, retirando a obrigatoriedade da disciplina História do currículo do Ensino Médio ao transformá-la em “estudos e práticas” vinculadas às áreas de conhecimento e itinerários formativos.

A documentação possibilita perceber que há um acúmulo de experiências vivenciadas por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História na luta contra essas políticas, porém, tudo indica que são movimentos marcados por descontinuidades, contradições e ausências, não incidindo de forma determinante nas políticas atuais, principalmente em nível médio.

Coloca-se, assim, como problema de pesquisa: diante de políticas e reformas educacionais que afetam o ensino de História para o nível médio, como tem se posicionado

⁶ No início de 2023 começou uma forte manifestação nas redes sociais, articulada pelo coletivo Defesa do Ensino Médio de Qualidade que, por sua vez, está vinculado à Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sob a #RevogaNovoEnsinoMédio. Também foram publicados diversos artigos na grande imprensa. Diante da mobilização nacional, formou-se uma forte pressão pela abertura de diálogo para rever a Lei 13.415/2017 de forma que, em 9 de março de 2023, o Ministério da Educação (MEC) abriu uma consulta pública (Portaria 399/2023) para “avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio”. Pesquisadores/as do coletivo também elaboraram um Projeto de Lei (PL) 2.601/2023 propondo alterações na Lei 13.415/2017 que foram protocoladas em maio de 2023, na Câmara dos Deputados. Esse, foi apensado ao PL 5.230/2023 sob a relatoria de Mendonça Filho, atual deputado Federal e ex-ministro da Educação do governo de Michel Temer, ou seja, “pai” da Medida Provisória 746/2016 que deu origem à reforma em questão. Durante o fechamento desta tese, o PL 5.230/2023 passou pela aprovação do Senado Federal, sendo emitido Parecer datado de 17 de junho de 2024, sob a relatoria da senadora Professora Dorinha Seabra e voltou à Câmara dos Deputados para votação em 9 de julho de 2024. Sobre a aprovação do PL nessa plenária, Mônica Ribeiro Silva escreveu: “batizo de O Ensino Médio em Ruínas. Ruínas pelo procedimento golpista do presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira, no dia de ontem [9/07/2024], que impediu o debate qualificado e permitiu a aprovação em bloco de **todas as rejeições propostas pelo grotesco relator ao texto produzido no Senado Federal que, ainda que não revogasse a Lei 13.415/17**, continha avanços substantivos. Avanços na direção do enfrentamento das desigualdades educacionais que recaem sobre a juventude brasileira, 85% dela estudando em redes estaduais públicas de ensino médio, e a quem caberá juntar os cacos do que lhes será oferecido. Tudo isso, sob aplausos do líder do governo Lula na Câmara dos Deputados. E sob aplauso do ministro da educação, Camilo Santana. Mas ao contrário do que pensam os que comemoram, a história não se encerra aqui. A luta continua!!” (Texto extraído da rede social *Instagram* (@monicaribeirodasilva) da autora, publicado em 10/07/2024. O texto foi sancionado pelo presidente Lula, transformando-se na Lei 14.945/2024.

historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História? Tomando como referência duas reformas educacionais (Leis 5.692/1971 e 13.415/2017) que implicam diretamente prejuízos para formação histórica de estudantes quais debates político-acadêmicos são mobilizados?

O interesse em pesquisar os debates político-acadêmicos de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História e, suas proposições e posicionamentos em relação às políticas e reformas educacionais, desde a instituição da Lei 5.692/1971, justifica-se pela relevância em compreender o sentido que tem sido destinado para a História ensinada nos currículos escolares, considerando a sua manifestação histórica e sua construção, para recuperar a produção coletiva e acadêmica realizadas por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que se prolonga desde a década de 1970 e sofre modificações até os dias atuais, nos quais permanecem disputas acerca da concepção de ensino de História no currículo educacional na formação escolar.

O controle do conhecimento histórico não pode ser compreendido como aleatório, mas articulado às concepções de educação e de sociedade defendidas por grupos políticos e econômicos que, em diferentes temporalidades, interferem na construção dos projetos de educação. Em seus estudos, Magalhães⁷ (2014) discute como o conceito de memória pode ser um recurso analítico para pensar a relação entre experiências passadas e a análise das prioridades políticas de uma dada sociedade, mesmo diante de mudanças históricas. Muitas políticas continuam insistindo em “[...] operacionalizar o uso e a atualização constante do passado em favor da continuidade de dada condução e construção política, educacional no presente” (MAGALHÃES, 2014, p. 94). A autora entende que as continuidades que se operam pela transmissão social, diacrônica e sincronicamente, possibilitam entender o “projeto de sociedade, educação, a escola, em voga” (MAGALHÃES, 2014, p. 98).

As readequações do passado ao presente educacional são consonantes com os interesses que direcionam para o tipo de sociedade que se pretende forjar. Para Magalhães (2014, p. 99, grifos nossos),

Isso significa pensar a história da educação à luz dos processos políticos que estão operando o presente de uma sociedade que, historicamente, já não é a mesma de antes, mas que se aperfeiçoa, dadas as experiências em detrimento ou recomposição de umas sobre outras, a partir de quadros dominantes de uma sociedade. Dessa forma, parece fundamental que a área de educação, cujo centro de discussão compreende os processos de transmissão social, se

⁷ A rigor, compartilhando ideais demarcados por questões de gênero, que buscam evidenciar as contribuições das mulheres para a produção científica, adotamos a sistemática de referenciar com o nome completo quando citamos as pesquisadoras pela primeira vez. Contudo, por se tratar da orientadora da pesquisa, Lívia Diana Rocha Magalhães, referendamos nesse momento apenas como o sobrenome. As demais autoras, ao fazermos a primeira referência, será escrito o nome completo.

apropriar da análise sobre a ação da história sobre a memória e desta sobre a história, para pensar sobre as políticas, a educação, a escola no decorrer do tempo, e suas intervenções sobre o presente. Como por exemplo, certas memórias estão sendo usadas ou mobilizadas pelo Estado em seu estágio nacional, internacional, local, regional e seus grupos próximos e correlatos, e estão atuando na **elaboração das políticas educacionais, nas políticas públicas, nas práticas pedagógicas das escolas para referendar o presente histórico.**

No Brasil, na elaboração das políticas de educação tem incidido uma memória educacional constituída historicamente pela divisão social do trabalho, baseada no modo de produção capitalista, segundo a qual o fazer e o pensar se dissociam. Em contraposição a essa memória de grupos que insistem na fragmentação e na distribuição desigual dos conhecimentos, como ocorreu com a reforma de 1971, intelectuais da História, com suas pautas próprias, enfrentaram o processo instituído pelo Estado. Preocupados/as com o conhecimento histórico para a formação de estudantes, intelectuais orgânicos tomaram o ensino como objeto de discussão, reagindo à política educacional que o deslegitimava. Dentro de um processo dialético, começou a se delinear o que, posteriormente, se consolidará como um campo de pesquisa: o ensino de História.

A implementação dos Estudos Sociais nos currículos nos anos de 1970 levou a um movimento de resistência a partir da articulação de um grupo de intelectuais que passaram a colocar em evidência as especificidades do conhecimento histórico no currículo escolar. Há, portanto, uma memória coletiva, construída no interior da associação acadêmica e de classe dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, que vem reagindo aos esfacelamentos dos conteúdos e das metodologias curriculares indicadas para o estudo da História. Esses/as elaboraram um conhecimento sistematizado e situado em um contexto histórico desafiador, autoritário, mas que até hoje serve de marco de memória (HALBWACHS, 2004) para um coletivo de intelectuais que continuam discutindo a temática de ensino da História, mesmo considerando as experiências e os acúmulos teóricos obtidos nos contextos desde o pós-ditadura até os dias atuais.

Considerando a memória intelectual, coloca-se como objetivo desta tese analisar os debates e posicionamento realizados pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, diante das ameaças de fragmentação do conhecimento histórico no currículo escolar, principalmente diante de duas reformas educacionais (Lei 5.692/1971 e Lei 13.415/2017) ocorridas na educação brasileira, que secundarizam a formação histórica de estudantes do nível médio. Estabelecemos ainda como objetivos específicos: a) compreender como são postas as condições ideológicas para uma compreensão social e construção de uma memória social que

direciona o ensino de nível médio das camadas populares para uma preparação destinada ao trabalho imediato; b) identificar como historiadores/as e pesquisadores/as do ensino em História se contrapõem às promessas presentes nas políticas educacionais para o nível médio, a partir da reforma de 1971 e de 2017, tomando como referência teórica a memória/promessa (Ricoeur, 2006); c) perquirir o movimento político-acadêmico de intelectuais da História diante da reforma educacional que implantou os Estudos Sociais e seus desdobramentos no processo de redemocratização e pós-democratização; e) discutir como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História mobilizam a memória acadêmica e as experiências vivenciadas para debater a atual reformulação do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

Recorremos aos estudos da memória para evidenciar que, nesse processo histórico, há muitas disputas acerca da concepção e da importância do conhecimento histórico na escola. Didaticamente, poderíamos dizer que se configuram num debate entre uma “memória oficial”, vinculada a uma “memória da promessa” e às “memórias acadêmico-coletivas” que se relacionam à “memória científico-social”, às “memórias de experiências” vividas e recebidas que colocam em questão a necessidade de a disciplina História não prescindir do próprio avanço da historiografia e da teoria educacional.

1.1 Uma abordagem do estado da questão do nível médio e do ensino de História

Com a Lei 5.692/1971, na esteira da ordem política assumida com o golpe de 1964, instala-se no país o discurso da pedagogia do saber fazer com racionalidade e eficiência. De caráter pragmático, imediatista, endereçado aos tipos de homens e de mulheres que o modelo econômico implantado exigia, esta lei — revertendo as tendências de equivalência que se apresentavam conciliatoriamente como alternativas no Brasil para o ensino secundário⁸ — profissionalizou o currículo para todas as escolas de forma compulsória.

Para isto, reduziu o espaço dos conteúdos humanísticos por meio da “proporcionalidade inversa” do currículo e reestruturou o sistema de ensino, denominado de 1º e 2º graus. Logo,

⁸ O ensino secundário nesse período não corresponde necessariamente ao ensino médio atual. Com a Lei de Diretrizes e Base (4.024/1961), foi estabelecida a equivalência entre ensino médio secundário e o profissional. O ensino médio possuía o 1º ciclo, correspondente ao ginásio (com 4 anos de duração), e o 2º ciclo, em referência ao colegial (3 anos de duração). Este poderia ser: secundário ou técnico (agrícola, comercial, industrial e formação de professores) (ROMANELLI, 1986). Na reforma feita pela promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, houve a junção do ensino primário e o primeiro ciclo do secundário, que era o ginásio, formando, assim, de acordo com a nova lei, o ensino de 1º grau. O segundo ciclo do ensino médio, o antigo colegial, passou a ser denominado 2º grau (ROMANELLI, 1986). Atualmente, o 2º grau corresponde ao ensino médio. Neste trabalho manteremos as denominações referentes aos períodos a que se referem para evidenciar a historicidade dos termos nas políticas públicas.

ficou evidente, no entanto, em face da política educacional posta em prática, que o menos importante era dar uma real profissionalização. Importava, mesmo, difundir valores que possibilitassem a emergência de uma sociedade industrial brasileira comprometida com o modelo de modernização do capitalismo mundial de mercado associado-dependente (FERNANDES, 2006).

Com o processo de redemocratização em curso, esse modelo formativo começou a ser questionado. Nota-se, então, um número significativo de pesquisadores/as fazendo um debate sobre o 2º grau. São textos que trazem uma discussão teórica sobre o tema e ainda colocam proposições com intenção de contribuir com o projeto educacional que estava sendo gestado naquele momento. Houve uma intencionalidade em trazer referências produzidas no contexto em que estavam ocorrendo as contestações, dando-lhes um caráter de testemunha dos fatos.

Leila Alvarenga Mafra (1989) faz um balanço sobre a reforma dos anos de 1970 que permite compreender aquele momento por intermédio de uma análise que estabelece pontes entre o passado, a Lei 5.697/1971, e o futuro, uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que só viria a ser publicada em 1996. Apesar de extensa a citação, vale transcrevê-la:

[...] foi implantada, de forma compulsória, a profissionalização do segundo grau, numa manobra política só mesmo possível na vigência de regimes ditatoriais. Sustentada pela crença não comprovada da necessidade de técnicos de nível médio a uma economia em expansão, generaliza-se o outro lado da formação, numa visão simplista, ingênua e errônea da relação escola e trabalho. Nos pressupostos teóricos de sua justificativa, ou na legislação que definia na prática os seus limites o mal entendido básico estava em reduzir a educação de segundo grau à simples preparação para o mercado de trabalho, associada a um disciplinamento dos futuros trabalhadores, força de trabalho dócil e produtiva, porém incapaz de pensar e entender as operações científicas mais elementares, as transformações e avanços tecnológicos que, em pacotes importados, passam a ser utilizados nos processos de trabalho, impondo-lhes novos comandos e exigências de formação. A reforma educacional proposta [...] transforma-se em palco de intensa crítica e sistemática rejeição por vários setores da sociedade e até mesmo por aqueles a quem supostamente deveria servir, os próprios empresários e empregadores. Passadas uma década e meia, a reforma de 71 e seus posteriores remendos em 75 e 82, lamentavelmente, deixaram um lastro de frustrações e de traumas em muitos jovens e professores, e uma grande incerteza sobre os rumos do ensino de segundo grau na sociedade brasileira. Se rejeitamos a concepção imposta de forma autoritária em 71, temos que nos adiantar aos legisladores para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reflita, de fato, os interesses sociais e necessidades da maioria da população e não venha, uma vez mais, reafirmar privilégios de poucos em nome de uma falsa democratização. Temos, pois, que nos debruçar sobre essa questão na tentativa de responder às seguintes indagações: qual o significado social do ensino de segundo grau? Que propostas estão em debate? A que interesses servem e que princípios defendem? O que propõem os professores e alunos que atuam nessa escola?

Como garantir, de fato, a democratização desse grau de ensino sem perda de qualidade e de significado social? (MAFRA, 1989, p. 14-15).

A autora se coloca no texto de forma ativa, não apenas tecendo críticas sobre a concepção da reforma curricular de 1971, mas provocando a reflexão acerca de um projeto de educação para o 2º grau que estabeleça uma plena democratização, com envolvimento da sociedade no debate sobre o que se desejava para esse nível de ensino, por entender que havia uma fragilidade social, um “trauma” e “frustração” diante de tantas derrotas acumuladas nas décadas anteriores. Ela escreve, portanto, com base na sua experiência, que a coloca em um lugar privilegiado para empreender o embate teórico e político diante das políticas educacionais voltadas para o ensino de nível médio que estavam sendo gestadas.

Na I Conferência Brasileira de Educação⁹ (CBE), em 1980, a política de profissionalização do 2º grau, imposta pela reforma da ditadura, foi considerada como falida. Alguns pesquisadores/as entendiam que os resultados obtidos decorreram da falta de recursos materiais e humanos, além de uma compreensão inadequada das articulações entre educação e trabalho. Kuenzer (1991, p. 10) argumenta que no interior da escola não se resolve a desigualdade e divisão social do trabalho que estão postas na sociedade. Identifica que a permanência das “condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização de uma nova proposta, a falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática”, contribuíram para manter inalterados os vários tipos e qualidades de escolas. Também permitiu aprofundar a dualidade estrutural existente no ensino secundário, caracterizada por diferenças na distribuição dos saberes, tendo em vista que, durante o tempo que a Lei 5.692/1971 esteve em vigor, ela não desapareceu. Na prática, a reforma não previa compromissos reais com uma formação profissional qualificada.

Germano (1990), seguindo a mesma lógica de análise de Kuenzer (1991), atribui que os problemas também estavam relacionados à falta de investimentos adequados para a qualificação dos recursos necessários para o funcionamento dos cursos nas escolas que, sem uma política de formação docente, resultou numa relação desproporcional entre qualidade/quantidade na educação pública secundária. Os cursos técnicos oferecidos apresentavam “discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional” (GERMANO, 1990, p. 271).

⁹ A CBE foi organizada pela Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Cultura Contemporânea (CEDEC) e pelo Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES).

Entretanto, nos aproximamos do entendimento de Frigotto (1989) sobre a lei 5.692/1971 ter como objetivo efetivar a “produtividade da escola improdutiva”. O autor demonstra em seu trabalho que a perspectiva da escola única não estava no horizonte da política educacional, e

[...] “a improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante de “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (FRIGOTTO, 1989, p. 134, grifos do autor).

A proposta de profissionalização compulsória foi direcionada a um público-alvo determinado: jovens oriundos/as das camadas trabalhadoras, por não terem acesso a outras alternativas além do que estava posto pelas medidas governamentais implantadas nas escolas públicas. As escolas que preparavam os/as filhos/as das camadas economicamente médias e altas para o vestibular continuaram a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face às suas precárias condições de funcionamento, continuaram “caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade” (KUENZER, 1991, p. 10).

A profissionalização do 2º grau em 1971 se deu sob o discurso da Teoria do Capital Humano (TCH) e, com isso, a educação foi transformada “num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e de renda” (FRIGOTTO, 1989, p. 41). Esta concepção fundamenta-se na ideia de uma ligação direta e simétrica entre o investimento que o indivíduo faz na educação formal e o crescimento de sua renda, sem considerar as relações produtivas da sociedade capitalista. Foi atribuído ao 2º grau o compromisso de oferecer uma formação profissional vinculada a concepções meritocráticas e apologéticas de futuro, com preponderância dos conhecimentos tecnicistas em detrimento dos integrados a cultura humanística e técnico-científicos com a promessa de, mediante a profissionalização no 2º grau, assegurar empregos para jovens.

Ainda na década de 1970, os censos demonstraram os equívocos da TCH, que passou a receber críticas, em função de pesquisas acadêmicas, tanto do ponto de vista da metodologia utilizada, como também, da incapacidade que ela teve, ao ser aplicada no projeto educacional brasileiro, de explicar ou mudar a realidade. A intensificação da profissionalização não resolveu a questão da produtividade e menos ainda do “apregoadado retorno individual da educação, na medida em que a incapacidade do sistema produtivo para assimilar novos quadros não só

imped[ia] o atendimento das solicitações de emprego, como tende[u] a rebaixar salários” (MADEIRA; FERRETTI, 1983, p. 5). No entanto, para intelectuais brasileiros/as que estavam debatendo o tema na década de 1980, emergiu uma outra questão, a necessidade de compreender não apenas o fracasso da política de profissionalização do ensino de 2º Grau, mas também o porquê da eliminação¹⁰ desta não ter resolvido o problema (Salgado, 1985). Assim, a profissionalização, estaria longe de ser uma simples questão a ser resolvida com a sua recusa ou aceitação, devendo ser analisada em sua complexidade, ao ser proposta nas políticas públicas voltadas para educação de jovens¹¹.

Maria Umbelina Caiafa Salgado (1981) discute uma formação não preocupada diretamente com o emprego, mas comprometida com a preparação para o trabalho. Para tanto, propunha a superação do atendimento da educação às demandas do mercado com vistas a uma formação voltada para participação da vida econômica e social. Nessa nova concepção, o trabalho

define-se como uma atividade transformadora do homem sobre a natureza, com o intuito de produzir os bens necessários, não só à sua própria subsistência, mas também à do grupo em que vive. Assim, a formação integral do aluno incluiria, de modo necessário, a compreensão da organização do trabalho e da regulação das condições sob as quais os homens [e mulheres] trabalham uns para os outros. O sistema escolar teria a incumbência de introduzir o [a] jovem no mundo do trabalho, o que poderia ou não implicar qualificação profissional no 2º grau. (SALGADO, 1981, p. 1).

¹⁰ Em 1982 houve alterações na Lei 5.692/1971. O termo “qualificação profissional” foi substituído pelo termo “formação para o trabalho”, retirando a compulsoriedade da profissionalização.

¹¹ Mesmo com o recorte temporal desta tese delimitado a partir da Lei 5.692/1971, é preciso registrar que o tema de profissionalização e trabalho na educação escolar possui diferentes discussões, abordagens, experiências e concepções pedagógicas, em várias temporalidades. Cunha (2000) relaciona o ensino de ofícios no Brasil à estrutura baseada na divisão de classes, cujo tipo de formação foi destinado aos escravizados e libertos, em decorrência de brancos e livres, que almejavam se diferenciarem da condição de escravizados, renegarem esse tipo de formação, desde o final do século XIX. No que se refere às propostas mais recentes, têm-se os Serviços de Ensino Vocacional (SEV) paulista (1961-1969) com inspiração nas conquistas pedagógicas das classes experimentais direcionadas pelas renovações escolanovistas, no Brasil. Joana Neves também foi professora no Ginásio Vocacional Embaixador Macedo Soares, em Barretos-SP. Autora da tese **O ensino público vocacional em São Paulo: Renovação educacional como desafio político (1961-1970)**, nos permite compreender a complexidade envolvida na questão sobre a profissionalização ao mesmo tempo que corrobora a premissa que a discussão em tela na década de 1980 não era necessariamente algo novo. Essas concepções dos anos de 1980 carregam, portanto, uma historicidade de iniciativas e experiências vivenciadas anteriormente. Neves (2022, p. 317) coloca: “No caso nosso, do Vocacional, a gente tinha a consciência de que não é no término do ensino ginásial, no que naquele tempo era chamado o 1º ciclo da escola secundária, e a rigor nem mesmo no término do 2º ciclo da escola secundária, que nós teríamos pessoas capazes dessa intervenção no mundo. Então essa formação básica seria para despertar para essa necessidade, sabendo que a realização desse processo educativo demandaria outros espaços de educação ou demandaria que em cada espaço em que a pessoa com essa formação inicial agisse, ela tivesse a oportunidade de continuar e de aprimorar esse processo educativo. Um dos princípios básicos do Vocacional que poderia ser considerado utópico é a educação como um processo permanente. A educação é a pessoa estar sempre se educando, viver significa de alguma forma integrar ou participar de um processo permanentemente educativo. A educação permanente era um dos pilares do sistema experimental de ensino, do Sistema Vocacional”. Destaca-se ainda o trabalho de Maria Nilde Mascellani na coordenação do SEV. Para ampliar a leitura sugerimos a tese de Fagionato (2018).

Salgado (1981, p. 9) tece suas reflexões defendendo que a formação integral para estudantes só seria efetiva se fosse assegurado o “conhecimento formalizado e sistemático”, “incluindo necessariamente algum tipo de relação com o trabalho”, suplantando com isso o enciclopedismo e o tecnicismo existentes no currículo brasileiro (SALGADO, 1981, p. 6). Esse pensamento irá perpassar pelas elaborações teóricas de outros/as intelectuais, ganhando projeção e ampliação à medida que se estruturaram as pesquisas acerca do 2º grau, especialmente nas relações entre escola/educação e trabalho.

Como se pode perceber, intelectuais da educação, a partir da década de 1980, começaram a entender que a profissionalização estreita, imposta pela Lei 5.692/1971, e a educação de caráter propedêutico não resultaram no desenvolvimento científico e técnico de estudantes. Como alternativa, esses/as intelectuais defendiam um projeto educacional com centralidade na categoria “trabalho” enquanto princípio educativo, norteado por uma proposta de educação politécnica que se fundamentava na “capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais”, mas a compreender a totalidade das capacidades produtivas (MANACORDA, 2007, p. 75). Com isso, buscavam superar a dicotomia entre “trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 1989, p. 13).

A noção de politecnia mobilizada por intelectuais brasileiros/as na década de 1980 está vinculada à tradição marxista e era conduzida, de forma mais sistematizada, pela área de pesquisa trabalho-educação, reunindo pesquisadores/as de diversas universidades congregados/as, principalmente na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Do ponto de vista epistemológico, trabalho-educação é uma categoria que constitui uma unidade teórica na qual o trabalho se destaca como “parte fundamental da sociedade, totalidade social em que se situa a educação como uma das mediações do mundo do trabalho e de suas contradições” (CIAVATTA, 2019, p. 20). A autora explica que

Quando falamos sobre Trabalho-Educação como a história em processo, temos por base Marx e Engels (1979) e sua concepção revolucionária de história, ao afirmar que o fato histórico fundamental é a existência humana ao prover a todas as suas necessidades. O segundo fato histórico é que, para viver e atender às suas necessidades de sobrevivência, os seres humanos criam outras necessidades, como os instrumentos de trabalho e as diferentes formas de se relacionar com a natureza para produzir os meios de vida. Coloca-se aqui a questão do trabalho, de um agir tanto em relação à produção material, como à espiritual. (CIAVATTA, 2019, p. 13).

Os estudos no campo do trabalho-educação contemplam “a produção de algo novo e coerente, que traz elementos dos objetos que se interpenetram, mas que já não é mais nem um

nem o outro” (MACHADO, 2005, p. 129). Argumenta Machado (2005) que faz sentido o uso do hífen por indicar a “ideia de indissociabilidade e de mútua implicação” entre os dois termos. Também explica que a opção em colocar “trabalho” em primeiro plano decorre da necessidade de demarcar os fundamentos teóricos marxianos-engelianos que orientavam as investigações, fazendo, portanto, uma paródia de Marx com objetivo de evidenciar “que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MACHADO, 2005, p. 133).

Homens e mulheres interferem na natureza, superando sua condição natural para se tornarem seres sociais num processo que se efetiva pelo trabalho, considerado por Marx e Engels (2007) como a condição formadora, pois, ao produzir a vida material, também produzem a si mesmos enquanto sujeitos situados em sua condição histórica. O trabalho em seu viés ontológico passa a ser a condição formadora de homens e mulheres ao mesmo tempo que ganha novos desdobramentos sociais. Desse intercâmbio com a natureza, o ser humano produz e mobiliza novas capacidades e conhecimentos, aperfeiçoando a força produtiva geral, criando outros meios e recursos técnicos, modos de comunicação, novas linguagens e necessidades, dentre as quais, a educação (MACHADO, 2005). Trabalho e educação, como ressaltou Saviani (2007, p. 152), “são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

A existência humana não é um processo natural, mas produto do trabalho. Homens e mulheres não nascem prontos, mas se fazem historicamente, portanto, precisam aprender a ser homens e mulheres e produzir sua própria existência. Assim, a produção dos seres humanos é, ao mesmo tempo, a formação humana, ou seja, um processo educativo. Como explica Saviani (2007), a origem da educação coincide com a origem humana. A relação trabalho-educação, dessa forma, precisa ser compreendida em função da indissociabilidade dos fundamentos ontológicos e históricos, porque se refere a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens e mulheres, sendo o produto dessa ação o próprio ser dos homens e mulheres (SAVIANI, 2007).

A educação é uma questão que atravessa os escritos marxianos-engelianos, sendo “inferida desde a sua explicitação do modo de construção das relações materiais de vida, que se traduzem na estrutura econômico-social, até o esclarecimento das formas ideológicas que constituem a consciência dos homens sobre si e sobre a realidade na qual vivem” (SCHLESENER, 2016, p. 46). Por isso, a referência a uma pedagogia marxiana no debate sobre o nível médio na década de 1980 no Brasil não se ocupava de uma discussão isolada do tema da educação, mas contemplava uma perspectiva ampliada e historicamente situada do processo de formação e emancipação humana e da sociedade.

Dessa forma, o debate está contextualizado com todas as mudanças almeçadas pelo processo em curso, de redemocratização política e de estabelecimento de um novo projeto de sociedade. Na educação, enquanto via privilegiada para alcançar os objetivos almeçados, buscava-se superar o viés puramente tecnicista estreito, implementado pela reforma da ditadura com vistas a promover uma formação política e tecnológica que fosse acessada por jovens que advinham dos setores das camadas trabalhadoras, rompendo com a dualidade estrutural estabelecida de forma muito intensa no ensino de nível médio brasileiro.

De acordo com Manacorda (2007, p. 108), no texto **Instruções aos delegados do Conselho Provisório**, de 1866, Marx apresenta de forma mais explícita sua pedagogia ao colocar “em primeiro lugar, o ensino intelectual” (MANACORDA, 2007, p. 108). Com base nisso, questiona o autor:

[...] que pode ser isso senão exatamente tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da **História**, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? Talvez a chave para entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio. (MANACORDA, 2007, p. 108, grifo nosso).

Fazendo uma profunda investigação dos originais dos textos marxianos, Manacorda (2007) considera que

Marx postula a exigência de uma história natural que seja também história humana, de uma ciência natural que seja também uma ciência do homem, pois não deverá existir mais do que uma única ciência. [...] somos levados, com certeza, à ênfase dos conteúdos científicos, entendidos como elementos de rigor objetivo ou como conteúdos integrais que permitem uma compreensão geral do mundo natural e humano. (MANACORDA, 2007, p. 114).

No que se refere à relevância do ensino da História para a formação humana, elemento de interesse dessa pesquisa, já na década de 1960, Emília Viotti da Costa (1957) trazia discussões sobre sua finalidade, ressaltando seu compromisso em contribuir para que jovens pudessem interpretar e atuar no mundo:

Inicialmente pelo seu caráter informativo, amplia a visão intelectual, fornece conhecimentos novos. Por outro lado, ela dá margem à expansão do aluno – oralmente ou por escrito. [...] A História ajuda também a desenvolver o raciocínio. Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os “porquês”, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno

histórico, cria-se o hábito de propor questões, de refletir sôbre¹² os problemas da sociedade. Enxergar soluções. Mas tudo isso sempre que a História ensinada permaneça num plano explicativo e não se restrinja a fastidiosa enumeração de fatos, dados, nomes, geralmente sem significado, e que são obrigatoriamente decorados pelos alunos. Não menos fecundo é o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de julgamento, ampliados pelo estudo da História, quando bem orientado. A análise de situações passadas cria o hábito da análise de situações contemporâneas. (COSTA, 1957, p. 119).

Segundo Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira (2007), nesse e em mais outros três textos, intitulados **O material didático no ensino da História, Sugestões para melhoria do ensino da História no curso secundário e O problema da motivação no ensino da História**, pela primeira vez, refletiu-se sob o ponto de vista da História, acerca do ensino dessa área de conhecimento no curso secundário. Nos quatro artigos,

[...] a autora alia o caráter intrinsecamente educativo do ensino de História à necessidade de sua articulação com a sociedade (que, naquele momento, parecia à autora não estar claro a todos os educadores) e às necessárias condições de trabalho do professor. Possivelmente – para ficarmos no seu único, mas significativo exemplo – reflexões como estas, empreendidas por uma das maiores referências da historiografia brasileira, teriam ajudado enormemente, se não fosse a ditadura militar e seus malefícios para a educação, para o desenvolvimento do debate sobre como o conhecimento histórico responde às demandas da sociedade [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 197).

Sobre a produção de Costa (1957), salienta-se, além do seu pioneirismo, a influência que seus textos tiveram, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, na formação de professores/as a respeito do papel da História na vida escolar de estudantes. Esse é um elemento importante neste trabalho, visto que fornece contribuições para compreender que o debate de historiadores/as a respeito do conhecimento histórico, nesse período, era alicerçado por uma visão hierárquica entre produção (pesquisa) e aplicação (ensino), demarcando distâncias entre a História ensinada nas escolas e nas universidades. Não é demasiado pontuar que as formulações teóricas sobre saberes, cultura e História das disciplinas escolares ainda não haviam sido desenvolvidas nesse momento.

Cláudia Sapag Ricci (1989) entende que no pensamento de Costa (1957, p. 119) a História tinha a função de contribuir “para a formação da sua personalidade [do/a aluno/a]”, ou seja,

uma concepção de História com uma perspectiva instrumental, comportamental, moralizadora e formadora de mentalidades. É colocado literalmente pela autora que a História preenche a função de fornecer

¹² Serão mantidas a ortografia em vigor no período em que o documento foi escrito.

conhecimentos básicos específicos e formar a personalidade do aluno pelo seu caráter informativo e por ser matéria essencialmente expositiva, servindo para educar a imaginação. (RICCI, 1989, p. 139).

Como já demonstrado em pesquisas por Oliveira (2011), na década de 1960, o ensino de História não se constituía como um objeto de investigação, mas como uma área de formação. A autora ressalva que, “na visão dicotômica da total separação entre ensino e pesquisa, o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas”. Uma concepção que, majoritariamente, prevalece nos anos de 1970 e parte dos 1980 e, ainda hoje, continua em disputa. A aproximação entre os conhecimentos específicos e as questões pedagógicas nos cursos de História se dava no último ano da formação, nas faculdades de Educação, não necessariamente de maneira articulada, mas como um momento para desenvolver habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Pimenta e Lima (2004, p. 35-36) apontam ter essa concepção o pressuposto de que “a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também”. Assim, são valorizadas “as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes [...] A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar” (Pimenta; Lima, 2004, p. 36). Isso resultou, dentre outras questões, em uma visão limitada sobre a produção intelectual docente e das especificidades dos saberes existentes na escola. Para Oliveira (2011, p. 41),

consequência natural desse distanciamento na formação inicial do professor, o ensino também não se configura como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação. Afinal, a Academia também tem seus temas e objetos de estudos considerados nobres. Um tema, cujo principal profissional é tão desvalorizado socialmente, não poderia ocupar espaços privilegiados nos projetos de pesquisa.

Ainda nos anos de 1980, Déa Ribeiro Fenelon¹³ (1982) denunciava enfaticamente que, “no quadro atual da organização e da divisão do trabalho intelectual a posição que ocupa a História exprime uma hierarquia e uma classificação das ciências correspondentes a uma concepção de saber/conhecimento, legitimadora da divisão social em compartimentos [...]”. (FENELON, 1982, p. 8). Com a 5.692/1971 e a implementação das licenciaturas curtas, ocorreu uma intensificação desse processo, materializada na fragmentação da disciplina em função da aparente integração feita pela área de Estudos Sociais no 1º grau e no espaço reduzido e

¹³ O texto foi publicado como artigo no segundo número da **Revista Projeto História**, do curso e do programa de pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Ao seu final, há a indicação de que se trata de conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH, realizado em 1981, em João Pessoa.

esvaziado de sua função crítica de análise da realidade para fins de transformação social, no currículo de caráter tecnicista estreito no 2º grau. Nadai (1986, p. 105), porém, adverte que:

[...] 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele só coloriu com cores mais fortes [...]. O que queremos indicar é que não há dois processos diferentes separados por aquele marco; ou em outras palavras, 1964 não representou uma ruptura no processo de ensino de História. A rigor não se pode pensar que anterior à década de sessenta, tínhamos uma escola crítica e, portanto, que cuidasse da formação histórica do educando.

A trajetória do início dos estudos de História nas escolas elementares ocorreu como um anexo do latim, com o papel de constituição de uma identidade nacional da recém-criada nação, percorrendo “caminhos poucos lineares até tornar-se um corpo de conhecimento sistematizado, possível de ensinado e transmitido nas escolas” (BITTENCOURT, 2008, p. 99). Sempre esteve marcado por disputas e embates, tanto no que se refere à sua inserção quanto à sua função na construção de projetos societários, definidos de acordo com objetivos políticos e econômicos, em contextos historicamente determinados. Não obstante, seu potencial pedagógico pode ser uma ferramenta utilizada para finalidades paradoxais, ou seja, pode-se alienar ou emancipar estudantes. Por conseguinte, estabelece-se uma relação intrínseca entre o conhecimento histórico e os projetos de sociedade. Dessa maneira, o ensino de História

[...] tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, porque capaz de manipular dados que são variáveis importantes na correlação de forças e capaz de uma intervenção direta no social, através do trabalho com a memória coletiva. Nesse sentido, esteve submetido à lógica política do governo. (FONSECA, 2008, p. 43).

No projeto educacional da ditadura, o estudo da História se configurou como uma ameaça ou como desnecessário diante do enfoque voltado à preparação para adentrar precocemente no mercado de trabalho. Ao contrário da formação humana ampla, tencionava-se formar trabalhadores/as alienados/as das suas condições socioeconômicas impostas pela sociedade de classe. Não obstante, foram retirados do currículo conhecimentos capazes de proporcionar a compreensão da historicidade das relações complexas do mundo em que os/as estudantes se inserem. Nessa lógica, tais mudanças promoveram a fragilização do potencial pedagógico da História e, com isso, obstaculizaram, com maior intensidade e de forma sistemática, a formação crítico-reflexiva. Formação essa, problematizadora da realidade concreta vivenciada, capaz de mediar o entendimento das relações que se dão na sociedade capitalista, além de oportunizar aos jovens mobilizar referências históricas que possibilitem interpretar e intervir na sociedade.

A manipulação do conhecimento histórico para fins cívicos e ideológicos resultou, para grande parte de jovens do nível médio, principalmente das escolas públicas, na ausência da dimensão intelectual, política e crítica apta a ampliar a compreensão da historicidade das relações estabelecidas socialmente, naturalizando-as. Sem dúvida, esse foi um projeto de sociedade empreendido pelo governo ditatorial, voltado ao atendimento de uma formação tecnicista estreita, destinada a estudantes oriundos das camadas trabalhadoras.

Para atingir os objetivos previstos, houve uma intervenção direta e autoritária nos currículos, conteúdos e métodos a serem ensinados em todas as áreas, dentre outras ações, mediante políticas de formação docente baseadas na dicotomia estruturada em cursos de licenciatura curta e plena. Por meio do Conselho Federal de Educação (CFE), o governo editou novas leis, pareceres e resoluções para centralizar o ensino nas esferas governamentais, definindo o que o/a docente deveria ensinar e, assim, controlar todo o processo de ensino/aprendizagem. O estilhaçamento do que deveria compor a base para processos formativos amplos de professores se intensificou comprometendo a formação de estudantes.

Pesquisadores como Frigotto (1989), Magalhães (1992), Arapiraca (1979) e Lira (2010) já apontaram em seus estudos que a integração curricular não foi uma opção aleatória dos militares, mas um princípio da política educacional direcionada para o esvaziamento da produção intelectual de estudantes, objetivando uma formação mínima, aligeirada e pautada em um tecnicismo estreito, institucionalizando a dissociação entre produção intelectual e técnica. Tratava-se, pois, de uma educação condizente com o modelo de modernização dos países de capitalismo tardio dependente, previsto naquele contexto. Portanto, para seus/as idealizadores/as, a lei 5.692/1971 não foi um fracasso, ao contrário, cumpriu os objetivos previstos.

No que se refere à formação histórica, o comprometimento para estudantes do 2º grau foi significativo. Entretanto, observa-se que nas reformas educacionais estão inerentes contradições e disputas que ficam mais evidentes no processo de implementação. Assim, à medida que a reforma promovida pela Lei 5.692/1971 se consolidou e começou a ferir diretamente o conteúdo de História no currículo escolar e o exercício profissional de docentes, foi desencadeada uma pressão para um maior posicionamento da sua entidade representativa, a ANPUH. Docentes questionavam que a entrada dos Estudos Sociais no currículo das escolas se deu sob o discurso de “integração”, mas sua efetivação ocorreu sem articulação com os conhecimentos das disciplinas específicas, provocando um esvaziamento dos conteúdos. A dicotomia existente entre ciência e ensino foi aprofundada na formação de professores/as,

desqualificando-a. Tudo isso reverberou nas escolas e no ensino-aprendizagem por se distanciarem do domínio de conhecimentos técnicos e intelectuais.

Como já expusemos, em um processo dialético, o campo de estudos do ensino de História em formação ganhou forças e se opôs à reforma educacional. A implementação dos Estudos Sociais nos currículos nos anos de 1970 levou a um movimento de resistência diante da articulação de um grupo de intelectuais. No processo de redemocratização, a luta contra os Estudos Sociais recrudescceu e a produção intelectual em torno do debate sobre a importância do conhecimento histórico na escola básica ganhou novas pautas e novos contornos, impulsionada também pela renovação historiográfica em andamento naquele momento, de forma que,

[...] O ensino de história, a exemplo de outras áreas do conhecimento, fez-se da década de 1980 a **Era do Repensando**. Desde o final da década de 1970, com o clima de abertura política do regime militar, ocorrera uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais. Essa reorganização das associações profissionais e entidades representativas de professores estimulou o repensar das práticas educativas e sociais. Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, **reformas curriculares**, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina. (CAIMI, 2001, p. 43, grifos nossos).

Na produção acadêmica dos/as historiadores/as da década de 1980 e pesquisadores/as em ensino de História comparecem debates sobre reformas curriculares, mas, majoritariamente, circunscritas aos estados e municípios, e abordando questões específicas da disciplina História sem maiores articulações com a educação. Ao não disputarem as concepções e sentidos da História na escola básica — na esfera da legislação nacional construída naquele momento e protagonizada por intelectuais do campo da Educação — os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História construíram seus próprios projetos, definindo conceitos e funções do conhecimento histórico para a política curricular nacional?

Durante toda década de 1980, apesar do retorno gradual da disciplina História para o currículo, a questão dos Estudos Sociais ainda não havia sido superada, resistia não apenas nas práticas escolares, nos materiais didáticos quanto também em novas investidas legais. Uma delas foi o Projeto de Resolução, apresentado pelo conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza ao Conselho Federal de Educação (CFE), em 1980, que propôs a criação de um curso de Estudos Sociais em licenciatura longa e extinção dos cursos de História e Geografia. Portanto, a História e seu ensino permaneciam sob ataque e seus/as intelectuais continuavam no enfrentamento à política educacional autoritária, mas, conforme demonstra a documentação,

efetivavam as ações no âmbito da própria comunidade de historiadores/as em se consorciar com as entidades acadêmicas da área da educação.

Interessa, dessa forma, analisar como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de Histórias se organizaram diante de reformas educacionais para o nível médio, principalmente nos momentos em que o conhecimento histórico foi ameaçado e destituído de sentido na formação de estudantes, como ocorreu na década de 1970 e na contemporaneidade.

1.2 Discussão teórico-metodológica

O trabalho fundamenta-se no campo de estudos da memória, em sua amplitude social, clássica e contemporânea, cujo objetivo é discutir o movimento à luz de uma perspectiva histórica e dialética que toma como marco social (Halbwachs, 2004) a memória educacional que se desenvolve desde os anos de 1970 sobre a concepção e os conteúdos do conhecimento histórico no âmbito da educação escolar, na ocasião nomeada de 1º e 2º graus, hoje, de educação básica. Elegemos as produções dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História para acompanhar a memória dos debates político-acadêmicos que se constituiu sobre as discussões estabelecidas frente a duas reformas educacionais (Leis 5.692/1971 e 13.415/2017) que convergem em pressupostos autoritários e a subalternização da formação intelectual e técnico-científica de estudantes, particularmente no nível médio.

Diante das duas reformas, nossos olhares alcançam direções ideológicas que visam a insistir na consolidação de uma memória social (Halbwachs, 2004) da sociedade de classes, em que, especialmente, as famílias e jovens se identificam com a necessidade de se habilitar numa área, voltada para aquisição de habilidades instrumentais, nas quais o conhecimento histórico pode ser dispensado em face do enfoque pragmático destinado ao nível médio.

Nesse sentido, recorrendo a Ricoeur (2007), diríamos que as memórias oficiais fazem usos e abusos da memória social, manipulando-as por meio de promessas que se pautam numa suposta demanda pelo conhecimento imediato a ser aplicado no mundo contemporâneo. Observa-se uma insistência oficial em manter uma divisão social do saber, conforme uma sociedade excludente que infringe o direito igualitário à educação e, por conseguinte, impõe a distribuição desigual do conhecimento.

A importância de Halbwachs (2004, 2006) como precursor dos estudos sobre o caráter social da memória coloca sua teoria como base para pesquisas, a exemplo da desenvolvida nesta tese, que se ocupa em compreender as relações entre a memória e as diversas manifestações da vida social, aqui representadas pela produção acadêmica e intelectual dos/as historiadores/as e

pesquisadores/as em ensino de História que se preocupavam com o ensino de História e que, diante de reformas curriculares, tiveram novas demandas temáticas e teóricas. Assim, fundamentando-se teoricamente no autor, ao considerar que a memória construída se ancora em marcos sociais de referência e é compartilhada por grupos de pertencimentos, entendemos que os/as pesquisadores/as envolvidos/as no debate sobre o conhecimento histórico e seu ensino, frente às políticas e reformas de educação, são portadores/as e transmissores/as de uma memória coletiva decorrente dos elementos comuns que compartilham. Dentre estes marcos, destaca-se o interesse intelectual pela disputa do “domínio do Ensino de História” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021), em contraponto às políticas e reformas educacionais que insistem em deslegitimar a relevância do ensino da disciplina do currículo. Esses debates se concentram, inicialmente, na implementação dos Estudos Sociais, na década de 1970, e se desdobram em uma importante problematização acerca do papel do conhecimento histórico no nível médio, principalmente, no contexto de transição democrática. Atualmente, tais debates se recompõem diante das recentes reformulações feitas pela Lei 13.415/2017, assim, nota-se que há a continuidade da questão por meio de diferentes configurações.

Considera-se que os grupos hegemônicos que atuam na elaboração das políticas educacionais, ideologicamente, mobilizam uma memória social e coletiva (HALBWACHS, 2006), a qual direciona jovens para efetivarem escolhas motivadas por expectativas de atender precocemente o mercado de trabalho. Nesse processo, arbitram ainda sobre qual conhecimento deve ser distribuído. Por entendermos que os usos da memória interferem e geram mudanças significativas na vida cotidiana e estratégica da população, ratifica-se a importância de colocar ênfase na construção social dos significados transmitidos por meio da memória coletiva.

Halbwachs (2006) considera que há muitas memórias em uma sociedade, elas se ancoram em marcos sociais comuns, com distintos referenciais e identificadores de grupos. Isso implica dizer que há memórias coletivas decorrentes dos elementos comuns vividos ou recebidos. Em alguns períodos históricos, as memórias oficiais e as memórias coletivas coincidem, visto que a representação social se alinha ao grupo hegemônico que exerce e controla o poder. Quando a correlação de forças que captura as contradições entre o poder político e a memória coletiva é diferente, a leitura do passado passa por outros significados, podendo inclusive resultar em oposições.

Nesse sentido, nota-se que a insistência das políticas educacionais para fragmentar o conhecimento necessário à formação básica dos alunos não se efetivou sem reações, pois, mesmo diante das dificuldades objetivas e materiais, há uma memória coletiva, acadêmica e política que continua defendendo a necessária integração dos conhecimentos para a formação

humana ampla. Como colocado, há um movimento dialético que se apropria das contradições e, à medida que se acirraram as investidas que destituíram sistematicamente a potência pedagógica do conhecimento histórico, um grupo de historiadores/as passou a colocar em destaque, no processo de implementação da Lei 5.692/1971 e na década seguinte, questões problematizando o estudo da História na formação escolar.

Considerando a memória intelectual construída, vivenciada e compartilhada por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, na trajetória das lutas contra o esfacelamento do conhecimento histórico imposto por uma reforma educacional (Lei 5.692/1971), tomamos como recorte inicial de pesquisa esse marco, pois se constitui como referência de uma memória acadêmico-coletiva, que ainda hoje é de fundamental importância para o surgimento e o avanço do campo do ensino de História.

Desse modo, voltamos a Halbwachs (2004) quando afirma que os membros de uma mesma sociedade compartilham marcos sociais comuns (crenças, valores, contextos, lugares, grupos etc.) que subsidiam a formação de memórias coletivas,

[...] los marcos colectivos de la memoria no están formados luego de un proceso de combinación de los recuerdos individuales. Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como en un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son- precisamente- los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad. (HALBWACHS, 2004, p. 10).

A produção acadêmica publicada com base na experiência de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no contexto da reforma de 1971, passando pelas discussões que se efetivaram no processo de redemocratização e pós-democratização é portadora de uma memória intelectual e cultural que se entrelaça com uma historiografia do ensino de História, marcada por disputas teóricas e de poder. Diríamos que ela serve como marco de memória (HALBWACHS, 2004) para um coletivo de historiadores/as que discute a temática de ensino.

As memórias políticas, sociais e coletivas constituídas acerca das reformas educacionais e o ensino de História no currículo brasileiro podem ser recuperadas ao se mobilizar os debates consubstanciados na produção acadêmica de intelectuais da área. Nesse entendimento, ao colocar em evidência essa produção acadêmica, ela se aproxima também de uma discussão sobre a memória educacional. Conforme Magalhães (2016, p. 170), pode-se abordar “as repercussões que a memória coletiva tem na construção da realidade educacional em sua dialética sincrônica e diacrônica”, por meio da

[...] história dos grupos e da sociedade que compõem o pensar e o fazer educacional, os compartilhamentos de tempos, espaços, situações econômicas, comuns e distintas em sua dialética concreta que fazem alusão a problemas em sua manifestação real, tomando como centro sua transmissão, em sua dimensão fundamental de conhecimento contrastável e ideologicamente conflitivo na sociedade na qual se insere. (MAGALHÃES, 2016, p. 170).

Os textos dos autores e autoras que pesquisam o ensino de História permitem acessar um acervo intelectual com concepções, problematizações e experiências socialmente compartilhadas acerca do debate historiográfico sobre as políticas e reformas educacionais a partir da década de 1970. Há uma memória vivenciada na escrita que revela as experiências vividas, recebidas e compartilhadas e as produções teóricas e práticas de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que podem evidenciar o quanto essa discussão interliga o passado e o presente em sua dialética concreta. Dessa forma, há a necessidade de um olhar atento para a origem dessa produção acadêmica, visto que os/as intelectuais se situam em um lugar complexo, indelevelmente ligado à sociedade e aos grupos aos quais se circunscrevem, às instituições as quais se vinculam, aos diálogos que são estabelecidos com os pares dentro do texto, ou mesmo as pressões que advêm da própria comunidade científica. Portanto, deve-se considerar que são textos produzidos em função de um lugar que precisa ser compreendido e decifrado para a efetivação da análise. E, tomando como referência a dialética presente/passado, mobilizando a memória enquanto recurso analítico, percebemos a necessidade de investigação sobre como esse debate e essas experiências comparecem no atual contexto de nova reformulação do Ensino Médio.

A discussão sobre memória “tiene, indudablemente, una estrecha relación, una confluencia necesaria [...] com la noción de experiencia” (ARÓSTEGUI, 2004, p. 12). Entende Aróstegui (2004) que memória e experiência são imprescindíveis a qualquer possibilidade de historicidade, uma relação a ser compreendida como uma dimensão das formas sociais construídas com um valor social que interfere na própria História e permite a homens e mulheres agirem como seres históricos. Esta tese se ocupa das experiências de um grupo de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante das reformas educacionais, materializadas em publicações feitas em fóruns acadêmicos, constituindo-se, dessa forma, como uma memória coletiva oriundas das experiências teóricas e práticas de autores/as com a temática do ensino de História desde a década de 1970.

Também, com preocupações teóricas e epistêmicas acerca da memória e da experiência, Magalhães e Tiriba (2018) aproximam Thompson (1981) e Halbwachs (2006) evidenciando

questões centrais para compreender a relação entre as categorias aqui em destaque. Explicam que,

[...] para Thompson (1981), quando se fala em experiência, há de se considerar a experiência vivida, a experiência percebida e a experiência modificada, a partir das condições objetivas/subjetivas dos processos históricos estruturados, nos quais homens e mulheres se constituem em seu fazer-se como classe trabalhadora. Por sua vez, [Halbwachs, 1925; 2004] enfatiza que nossas experiências se vinculam a “toda a vida material e moral das sociedades das quais fazemos parte” (p. 38) e desse conjunto de experiências vividas com pessoas, grupos, lugares, datas, constituímos nossa memória, que, em qualquer caso, depende de um dos quadros sociais mais elementares para ser transmitida: a linguagem (MAGALHÃES, 2007). Portanto, a memória é um fenômeno eminentemente social, condicionada por experiências coletivas vividas, herdadas e compartilhadas por grupos sociais e que são apropriadas a partir das necessidades do presente. [...] Ao recorrermos aos dois autores (Halbwachs e Thompson), ressaltamos que o caráter e a natureza da experiência humano-social dificilmente podem ser entendidos fora dos quadros sociais, quer dizer, sem que estejam devidamente balizados pelas evidências empíricas do conjunto das relações sociais, contudo sem, em nenhum momento, duvidar de que aí estão presentes suas contradições e seus conflitos. (MAGALHÃES; TIRIBA, 2018, p. 10-11).

Ainda estabelecemos aproximações com a teoria de Ricoeur (2006, 2007), ao trazer fundamentos sobre memória que oferecem subsídios analíticos para desvelar questões circundantes ao tema e à área de interesse desta pesquisa. Diríamos que o autor, mesmo não tendo como objeto as políticas educacionais, apresenta contribuições importantes para discutilas. O filósofo entende que somente o ser humano é capaz de formular memória e promessa. A memória possibilita a promessa, mas essa é um desafio ao devir, havendo a possibilidade de “se confrontar com um contrário que é para cada uma delas um inimigo que pode ser qualificado de mortal, o esquecimento para a memória, a traição para a promessa, com suas ramificações e astúcias” (Ricoeur, 2006, p. 139). Na categoria memória/promessa e suas possíveis traições remetem à negativa daquilo que foi prometido. Essa traição pode se dá no campo do esquecimento não intencionado, mas também se pode trair uma promessa conscientemente ao não conseguir cumpri-la ou fazê-la com antecipada intencionalidade de enganar.

A memória da promessa existe, mas se criam dispositivos de manipulação para que ela não seja lembrada ou, caso ocorra, sejam acionados novos elementos que reconfiguram a promessa inicial, descaracterizando-a ao mesmo tempo que suscita novas promessas, contribui, assim, para manutenção de determinada ordem social e na renovação da crença. Ocorre, dessa maneira, uma dupla traição: a) a traição da memória (com o esquecimento não intencional ou manipulado); b) a traição da promessa pela ausência da memória. Existem pessoas e instituições que já prometem com perspectiva de descumprir a promessa.

As reformas educacionais carregam em si um caráter de promessa para a sociedade, sempre imbuídas de discursos ligados a uma suposta “melhoria da qualidade da educação” e desenvolvimento econômico e social do país. Cabe, dessa maneira, questionar se elas pretendem cumprir o que prometeram. Essa reflexão pode ser direcionada para as reformas que ocorreram em 1971 e em 2017, nas quais foi prometido o acesso ao emprego e ascensão social por meio do enfoque pragmático dos conhecimentos. É importante pensar se essas duas reformas foram concebidas com base para cumprir as promessas ou antecipadamente haviam descompromissos éticos para efetivá-las. Por conseguinte, interessa analisar como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História estabeleceram interlocuções com as promessas feitas por estas reformas educacionais.

Ricoeur (2007, p. 71) também entende que memória é sempre exercitada por duas abordagens, a cognitiva e a pragmática, que “se reúnem na operação da recordação; o reconhecimento, que coroa a busca bem-sucedida, designa a face cognitiva da recordação, ao passo que o esforço e o trabalho se inscrevem no campo prático”. Importante dizer que a dimensão pragmática, por se relacionar ao sentido da ação, geralmente é mais evidente na esfera social, seja nas interações interpessoais ou efetivadas na/pela sociedade. Esse “exercício da memória é seu uso; ora, o uso comporta a possibilidade de abuso” (RICOEUR, 2007, p. 72). Nesses usos e abusos figura a “memória manipulada”, sobre a qual o filósofo discute inter-relacionando questões da memória e da identidade, tanto coletiva quanto individual. Um aspecto central da “memória manipulada” é a “ideologização da memória”, que se constitui pelo trabalho de configuração narrativa, pois,

[...] como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração da narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação [...]. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento tanto quanto da rememoração. (RICOEUR, 2007, p. 98).

Magalhães e Almeida (2011, p. 102) relacionam memória e ideologia, por dimensionar a “existência de um controle da transmissão da memória social, na medida em que define o que se recorda coletivamente e quais os aspectos selecionados para o processo de memorização social”. A autora e o autor, sublinham, pela da perspectiva histórico-dialética, a necessidade de, “ao se falar de memória, indagar, sobre quais ‘visões de mundo’ prevalecem ou são relegadas sob determinadas condições; que interesses de grupos sociais e que condições materiais regulam a sua produção e reprodução” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 102, grifos dos autores). As visões de mundo dos/as historiadores/as são de fato amparadas em uma epistemologia

historiográfica e que se contrapõe a uma visão ideológica oficial que quer fazer uso da reforma para atender aos seus interesses. Dessa forma, é necessário pensar sobre a construção da política educacional em seus conflitos e negociações de classe, sobre a qual existem disputas por projetos de sociedade, permeados por ideologias.

A lupa teórica apresentada é fundamental para revisitar a produção acadêmica dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em torno do debate sobre as políticas e reformas educacionais em relação ao conhecimento histórico, tomando como base sua produção acadêmica construída por grupos de historiadores/as.

1.2.1 O *corpus* da pesquisa

Precedendo o levantamento das fontes documentais, foi efetuada uma primeira revisão bibliográfica para conhecer a produção acerca da temática investigada. A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para tanto, foram usados os descritores: “políticas educacionais e ditadura militar”, “reformas para o Ensino Médio”, “Ensino Médio e ditadura”, “ensino de História e LDB”, “ensino de História e reformas educacionais”, “ensino de História e políticas educacionais” e “ensino de História e reformas do Ensino Médio”. As teses e dissertações identificadas possibilitaram vislumbrar as problemáticas que circundam a questão. Apenas foi encontrada uma tese abordando ensino de História e a Lei 13.415/2017, com o título **A Contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História (2017-2021)**, de autoria de Débora Quézia Brito da Cunha Castro.

O recorte temporal estabelecido abrange de 1971 e 2017, correspondendo à instituição das Leis 5.692/1971 e 13.415/2017. Contudo, sabe-se que as publicações das pesquisas não ocorrem de forma imediata ao estabelecimento de uma lei. Por essa razão, foi estendido o período de investigação até o tempo máximo possível, sem comprometer os prazos de conclusão da tese. Assim, ficou estabelecido até dezembro de 2023 para coleta dos dados nas produções dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História nos fóruns acadêmicos e periódicos. A apresentação dos resultados, além da escrita, também foi feita mediante quadros, gráficos e figuras, como nuvem de palavras e organogramas.

Nos anos de 1970 até 1988, a produção acadêmica esteve unicamente vinculada às atividades desenvolvidas pela ANPUH. Contudo, com a expansão dos cursos de pós-graduação e formação dos grupos de pesquisa, surgiram outras configurações, deslocando o protagonismo exclusivo da associação. Em geral, intelectuais que coordenavam essas outras ações estavam

também associados/as à ANPUH, mas faziam diversas articulações, enquanto representantes de outras legendas, com demandas e interesses diferentes das que eram postas como prioritárias pela associação nacional. Desse processo surgiram tanto o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 1988, quanto o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), em 1993, eventos estes que congregavam e fomentavam a união entre historiadores/as, pesquisadores/as em ensino de História e docentes da educação básica, e ainda o fazem, criando assim condições que viabilizaram a criação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), em 2009, regulamentada juridicamente em 2019.

Como já explicitamos, apenas o termo historiadores/as não é suficiente para contemplar o coletivo responsável pela produção intelectual que se ocupa com a temática do ensino em História. Diante disso, optamos pelas categorias historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História nesta tese por compreender a amplitude que fornece a todos/todas, especialmente evidenciando a identidade docente, buscando romper com perspectivas hierarquizadas. Ainda consideramos as problematizações colocadas por Gabriel (2019, p. 143) quando busca reafirmar a “potência político-epistemológica da pesquisa *em* ensino de História”, destacando que a escolha da preposição *em* (opondo-se a *sobre*) é proposital e visa a

demarcar algumas fronteiras que, ainda que provisórias e contingenciais, entendemos incontornáveis quando se trata do reconhecimento da singularidade de um campo de pesquisa cujo foco incide, ou melhor, interessamos fazer incidir, sobre os contextos, sujeitos e objetos envolvidos nos processos de produção e distribuição do conhecimento histórico validado a ser ensinado nas escolas da Educação Básica. (GABRIEL, 2019, p. 143).

A autora reafirma a ideia de que pesquisar *em* ensino de História corresponde a um posicionamento “nas lutas pela significação desse campo, que, como todo campo de conhecimento, é atravessado por tensões e disputas pela hegemonia de um regime de verdade acerca de um conhecimento específico” (GABRIEL, 2019, p. 144).

Também no *site* da ABEH, é evidenciada a relação indissociável entre a associação e a identidade docente em toda sua trajetória:

Pode-se perceber aqui a importância que os eventos Perspectivas e Pesquisadores tiveram, por contribuírem para a aproximação e estabelecimento de diálogos e de relações, acadêmicas e pessoais, em torno de um objeto comum, que foi sendo consolidado como um campo, qual seja, o ensino de História. Simultaneamente a este processo, **uma identidade destes pesquisadores foi sendo forjada**, uma vez que muitos percebiam e enfrentavam situações similares em suas instituições de atuação, na graduação e na pós-graduação, ao mesmo tempo que almejavam maior reconhecimento, espaço e voz, o que a criação da Associação Brasileira de Ensino de História veio trazer. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE HISTÓRIA, n.p).

Por isso, ratificamos as colocações de Gabriel (2019) sobre a necessidade de colocar em evidência a “potência político-epistemológica da pesquisa *em* ensino de História”. Apesar da produção acadêmica ser feita por historiadores/as, a denominação limita a complexidade da identidade dos/as seus/as autores/as, que atuam em um lugar de fronteira, tendo como foco central a garantia do conhecimento histórico na formação de estudantes da escola básica, confrontando perspectivas que tentam subalternizar o campo de ensino em relação às demais áreas da História.

Realizamos o levantamento nos principais veículos de divulgação da produção historiográfica, vinculados às entidades representativas de abrangência nacional (ANPUH e ABEH) que são os fóruns acadêmicos e os periódicos. Dessa maneira, foram selecionados: o Simpósio Nacional de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas), o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), a Revista Brasileira de História (RBH) e a Revista História Hoje (RHHJ). As duas revistas estão vinculadas à ANPUH, sendo lançadas, respectivamente, em 1981 e 2003. Entretanto, em 2012, a RHHJ passou a ser um periódico dedicado, de maneira exclusiva, ao ensino de História. A seguir apresentamos:

a) Anais dos Simpósios Nacionais de História: principal evento da ANPUH, surgiu em 1961 e existe até os dias atuais, com periodicidade bianual. Constitui, portanto, uma série documental com uma periodicidade regular e longa. Por sua abrangência nacional e pelo pioneirismo da associação em congregar historiadores/as, oferece possibilidades de acompanhar como se iniciou e foram delineados os primeiros caminhos para debates que se estabeleceram acerca da relação dos/as historiadores/as desde a reforma de 1971, compondo-se como importante acervo das discussões político-acadêmicas. O evento reúne intelectuais de diversas regiões e universidades. Os anais das décadas de 1960 até 1977, constituem-se como uma fonte que permite ao/a pesquisador/a acessar não apenas a produção intelectual dos autores dos textos apresentados, mas também as perguntas feitas e os debates suscitados pelas comunicações, pois trazem transcritas todas as intervenções feitas por cada um dos/as participantes, mesmo as dos ouvintes, tal como a réplica dos/as autores/as. Momento em que, muitas vezes, eram colocados elementos adicionais sobre o tema exposto. Nos anais ainda eram publicados os documentos administrativos da entidade (ANPUH) e do evento, tais como atas, moções, relatórios, estatutos e plenárias. Portanto, trata-se de uma fonte que fornece

informações e dados referentes ao campo e pautas acadêmicas, bem como os encaminhamentos e ações administrativas.

Em que pese a vasta quantidade de documentos reunidos, esta pesquisa se concentrou apenas naqueles, inicialmente denominados temários e comunicações coordenadas, hoje simpósios temáticos, que reúnem trabalhos acerca do ensino de História. Após esse levantamento, seguiu-se para a leitura dos resumos com o objetivo de identificar aqueles que tratavam da política educacional e do ensino de História, privilegiando a discussão sobre o nível médio. Por fim, ao selecionar os trabalhos de interesse da pesquisa, ampliamos a leitura e a análise dos artigos.

A partir de 1979, estendendo-se por toda a década de 1980, ocorrem mudanças na estruturação dos anais. Passaram a publicar apenas os resumos (simples e expandidos) dos trabalhos apresentados nas comunicações, retirando as transcrições das intervenções feitas pelos participantes e as réplicas dos/as autores/as. Também deixou de constar toda a parte administrativa como as atas das assembleias, documentos como moções e decisões deliberativas.

Nos anos de 1990, os anais dos Simpósios Nacionais, com exceção da edição do XVIII referente ao ano de 1995, passam a ser publicados de duas maneiras: um contendo a programação completa do evento acompanhado de todos os resumos de trabalhos inscritos e outra publicação, geralmente nos anos seguintes, como coletânea das conferências, mesas-redondas e alguns textos apresentados. São eles: **História em debate**, XVI (Rio de Janeiro/RJ, 1991); **História e Utopias**, XVII (São Paulo/SP, 1993); **História e Cidadania**, XIX (Belo Horizonte/MG, 1997) e **História e Fronteiras**, XX (Florianópolis/SC, 1990).

Com a expansão da internet e dos documentos digitais, a partir dos anos de 2000 os anais voltaram a publicar os artigos completos dos trabalhos apresentados, sendo que nas edições mais recentes foram construídos *sites* oficiais específicos de cada edição do evento para abrigar toda a produção.

b) Anais do Perspectiva do Ensino de História: a primeira edição do evento ocorreu em 1988, organizada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) com apoio da ANPUH. A segunda edição só foi ocorrer em 1996, a terceira em 1998 e a quarta apenas em 2001. A partir de 2007, ganhou periodicidade regular, sendo realizado a cada dois anos. A promoção do evento atualmente é feita pela ABEH. A cronologia das edições são: I (1988), II (1996), III (1998), IV (2001), V (2004), VI (2007), VII (2009), VIII (2012), IX (2015), X (2018), XI (2020), XII (2021) e XIII (2023).

c) Anais do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH):

sua primeira versão é datada de 1993. Assim como o Perspectiva do Ensino de História, as primeiras edições tiveram periodicidade irregular. Atualmente acontece a cada dois anos, também como uma iniciativa da ABEH. As edições são: I (1993), II (1995), III (1997), IV (1999), V (2001), VI (2003), VII (2006), VIII (2008), IX (2011), X (2013), XI (2017), XII (2019) e XIII (2022).

d) Revista Brasileira de História (RBH): é o periódico oficial da ANPUH, teve seu primeiro número publicado em 1981, sendo a n.º 95 a mais recente, de 2024. Em todos esses anos, foram publicados artigos, resenhas, entrevistas e informativos. Trata-se, portanto, de outra fonte com uma regular e longa periodicidade. Foi feito um levantamento em todos os números que compreendem o período de 1981 a 2012, do número 1 ao 66, momento em que a revista deixou de publicar sobre a temática de ensino de História em decorrência da Revista História Hoje (RHHJ) ter se tornado um periódico específico da área. Ao longo dos anos, a RBH passou por algumas mudanças editoriais, mas, em geral, sua estrutura está composta por: artigos, crítica bibliográfica, entrevista, depoimento, documentação, ensino e noticiário. Mais recentemente, tem publicado dossiês. Diante do número significativo de artigos sobre ensino de História, a análise foi verticalizada apenas naqueles que traziam discussões sobre as políticas e reformas educacionais para o nível médio. Também analisamos em profundidade a seção noticiário, pois nesta eram tratados os eventos e as pautas que deveriam ser debatidas entre associados.

e) Revista História Hoje (RHHJ): publicada desde 2003, também vinculada a ANPUH, inicialmente, tinha como proposta divulgar a produção historiográfica acerca de temas da atualidade e de experiências didáticas. A partir de 2012 mudou seu projeto editorial passando a ser uma revista voltada para o ensino de História, assim serão analisadas as edições após essa mudança. O recorte temporal também corresponde ao ano em que foi proposto o Projeto de Lei 8.640/2013, considerado como a gênese do texto da Lei 13.415/2017. O percurso metodológico definido para análise das publicações da RHHJ partiu, a princípio, da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, buscando compor um quadro quantitativo panorâmico sobre os temas centrais que figuraram no acervo da revista. Posteriormente, foram selecionados os artigos que traziam como tema central as políticas e reformas educacionais do Ensino Médio ou abordavam questões que estão atravessadas pelo sentido da História para formação de estudantes desse nível de ensino. Por fim, perquiriu-se, após a leitura integral dos textos, as

diferentes abordagens, problematizações, divergências e convergências dos autores e autoras sobre política, reformas e sentidos da História para a formação de estudantes do Ensino Médio.

Além da produção acadêmica publicizada nos fóruns acadêmicos nacionais e das revistas RBH e RHHJ para escrita da tese, ainda se fez necessário consultar outros documentos, em diferentes suportes, com objetivo de ampliar a compreensão dos debates dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História sobre as políticas educacionais para o nível médio e o ensino de História. São eles:

1) Entrevistas, pois além da produção acadêmica publicizada nos fóruns acadêmicos nacionais e das revistas RBH e RHHJ, o *corpus* ainda é composto por entrevistas, publicadas em revistas acadêmicas e livros, com pesquisadores/as do ensino de História, alguns/as envolvidos/as com a elaboração das políticas educacionais. Essas entrevistas foram com:

- Circe Bittencourt, realizada por Diogo da Silva Roiz, publicada na **Revista Teoria e Prática**, vol. 30, n. 63, 2020; também, por Letícia Oliver Fernandes, Matheus de Paula Silva e Pedro José de Carvalho Neto, publicada na **Revista Epígrafe**, São Paulo, v. 9, n. 1, 2020;

- Cláudia Sapag Ricci, executada por Arthur Nogueira Santos e Costa, publicada na **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, 54, jan./jun. 2016;

- Déa Ribeiro Fenelon, publicada em 1997 de autoria de, Selva Guimarães Fonseca, intitulada **Ser professor no Brasil**.

- Joana Neves, efetuada por Tiago Alinor Hoissa Benfica, publicada na **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, 2022;

- Kátia Maria Abud, feita por Alexandra Lima da Silva e Marcelo Fronza, publicada na **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013;

- Selva Guimarães, feita por Diogo da Silva Roiz, publicada na **Revista Tempos Históricos**, vol. 23, 2º semestre de 2019;

- Entrevistas realizadas por Ilka Miglio Mesquita a sua durante a pesquisa de doutorado com diferentes pesquisadores/as, em datas diversas: a) profa. Dra. Kátia Maria Abud, da Faculdade de Educação da USP, em 08 de março de 2006; b) Profa. Dra. Ana Maria Monteiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 16 de março de 2006; c) Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, da Faculdade de Educação da USP, em 30 de março de 2006; d) Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva, em 03 de julho de 2007; e) Déa Ribeiro Fenelon, em 11 de novembro de 2005. Convém observar que a entrevista com Fenelon foi publicada nos Cadernos do CEOM, em 2008, permitindo o acesso ao seu conteúdo integral e não apenas as citações que constam na sua tese. O título da tese de Mesquita é **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais**,

defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, 2008, orientada pela professora Ernesta Zamboni. Posteriormente, foi publicada em formato de livro com o título **Urdidura e trama de memórias do ensino de História**, versão consultada em nosso trabalho, por isso, as entrevistas retiradas do trabalho de Mesquita serão datadas como 2017, com exceção da de Fenelon, que será 2008. Ao incorporá-las em nossa tese, foi feita a referência ao nome do/a entrevistado/a, acompanhado da data de publicação do livro da professora Mesquita, visto que entendemos se tratar de um documento no qual o/a entrevistado/a se coloca em primeira pessoa. Portanto, é o/a depoente narrando suas memórias e não uma interpretação da pesquisadora. Utilizamos o nome do/a depoente, mas todos os créditos da coleta das entrevistas estão devidamente referendados como sendo resultado da tese citada. Os trechos dos depoimentos dos/as intelectuais serão utilizados de acordo as problemáticas a serem discutidas nesta tese, sem relação com a estrutura ou as escolhas temáticas da pesquisa de Mesquita (2017).

- Jarbas Passarinho, realizada por Paolo Nosella e Ester Buffa, publicada no livro **Entrevistas com a educação brasileira**, em 2019;

- Valnir Chagas, executada por Paolo Nosella e Esther Buffa, publicada no livro **Entrevistas com a educação brasileira**, em 2019.

2) **Site oficial da ANPUH** em que constam informativos e o posicionamento institucional da associação, bem como as ações legais frente às políticas educacionais e a Lei 13.415/2017. Para acompanhar esse movimento se estabeleceu como recorte temporal a criação da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), em 2013 até a presente data, visto que as articulações da entidade contra os fundamentos previstos na Lei 13.415/2017 e movimentos em prol da sua revogação ainda estão ocorrendo.

3) **Site oficial da ABEH**, onde a associação tem publicado notas técnicas acompanhando as políticas educacionais, principalmente por fazer parte do Comitê Diretivo da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas (CNDCH) na Educação Básica.

4) **Site oficial da Câmara dos Deputados/fundo Assembleia Nacional Constituinte (ANC)**, no qual os debates para construção de novos projetos de educação foram ampliados pela formação da ANC, havendo uma articulação acadêmica e política das principais entidades de classes e acadêmicas do país. Com interesse em compreender quais pautas estavam sendo

colocadas a respeito do nível médio e também sobre o ensino de História no currículo, tanto por pesquisadores/as do campo da educação quanto da História, buscamos analisar o Jornal da Constituinte que circulou entre junho de 1987 até 5 de outubro de 1988 com acervo composto por 65 edições. Além disso, consultamos as Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte, subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. A primeira ata foi aberta em 7 de abril de 1987 e a última, ata número 35, em 25 de maio de 1987. Portanto, a subcomissão de Educação possui 35 atas, que compõem um documento composto por 570 páginas discutindo o projeto de educação que iria figurar na Constituição.

5) Sites do Governo Federal e do Conselho Nacional de Educação, nos quais foram acessados documentos oficiais normativos: a) referente à reforma de 1971: Lei 5.692/1971 que fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus e dá outras providências; o relatório do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto de 1970; o parecer do Conselho Federal de Educação 853/1971 e a Resolução 8/1971 do Conselho Federal de Educação. b) quanto à reforma Novo Ensino Médio de 2017: Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013; relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), de 2013; Medida Provisória 746/2016; a Lei 13.415/2017; a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5599/2016, movida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e a ADI 5604/2016 feita Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) no Supremo Tribunal Federal (STF); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM, Resolução do MEC/CNE/CEB 3, de 21 de novembro de 2018); a Base Nacional Curricular Comum (Resolução 4, do MEC/CNE/CONSELHO PLENO, de 17 de dezembro de 2018); além da legislação complementar, como resoluções e pareceres relativos a documentos.

6) Pronunciamentos oficiais sobre as leis que objetivaram contribuir com a análise das reformas, tanto a de 1971 quanto a de 2017, além de pronunciamentos oficiais e entrevistas dos seus elaboradores e gestores. Em relação à reforma de 1971, tem-se: o pronunciamento do Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho, na reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura do Senado Federal e da Câmara dos Deputados; mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici na abertura da sessão legislativa, em 1971; reportagem publicada na revista **Veja** n. 147, em 30 de julho de 1971. Da segunda reforma, tem-se: reportagens com entrevistas com Maria Helena Guimarães, publicadas na revista **Veja**, de 30 de setembro de 2016 e no portal Agência Brasil, e o

pronunciamento do presidente Michel Temer na cerimônia de lançamento da Medida Provisória 746.

1.3 Estrutura da Tese

A primeira seção da tese, intitulada Introdução, dedica-se a apresentar nosso problema de pesquisa, passando por uma abordagem do estado da questão sobre as políticas educacionais relacionando Ensino Médio e ensino de História.

Sob título A política educacional da ditadura militar, na segunda seção da tese, tivemos como objetivo identificar as promessas presentes na Lei 5.692/1971 para o nível médio nos discursos dos seus ideólogos, tomando principalmente como referência teórica a memória/promessa (Ricoeur, 2006). Para tanto, foram analisados os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) no contexto da publicação e implementação da lei. Observou-se uma memória da política educacional de caráter dualista no ensino de 2º grau na Lei 5.692/1971 com desdobramentos para o ensino de História.

Na terceira seção, intitulada O movimento dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História na defesa da História, busca-se compreender a memória dos debates político-acadêmicos desses/as intelectuais frente à questão dos Estudos Sociais. À medida que ocorreu o avanço do processo de implementação da reforma de 1º e 2º graus estabelecida pela Lei 5.692/1971, destituindo o conhecimento histórico do currículo escolar, houve uma importante mobilização entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, particularmente vinculados/as à ANPUH. Quando o tema ganhou mais visibilidade na entidade, passou-se a questionar a lei, denunciando que os Estudos Sociais entraram no currículo das escolas com o discurso de “integração” das disciplinas, mas a fizeram sem articulação com as ciências de referência e, sobretudo, promovendo uma fragmentação na formação de estudantes.

Reformas curriculares e ensino de História: o debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no contexto da redemocratização política brasileira é o título da quarta seção. Nessa, continuamos acompanhando as lutas contra os Estudos Sociais, iniciadas na década de 1970, a ampliação do campo teórico educacional e historiográfico e o movimento em torno das disputas na elaboração da Constituinte e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no contexto de redemocratização. No movimento de resistência efetivado nesse período, historiadores/as elaboraram um conhecimento sistematizado que serve como

marco de referência de memória (Halbwachs, 2004) para intelectuais que discutem a temática do ensino de História.

Por fim, a quinta seção da tese, História para quê?: o conhecimento histórico em tempos de flexibilização curricular, trabalhamos com debates de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História frente à contrarreforma em andamento (Lei 13.415/2017). Compreendendo aproximações entre as Leis 5.692/1971 e 13.415/2017 analisamos as mobilizações da memória acadêmica e das experiências vivenciadas para debater a atual reformulação do Ensino Médio.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA DITADURA MILITAR (Lei 5.692/1971)

A educação não pode ser compreendida de forma desarticulada da vida social e do contexto político e econômico em que se situa. Por esta razão, Lombardi (2010, p. 222) afirma que a mesma deve ser analisada como “uma dimensão da vida dos homens [e mulheres] que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência”. Historicamente, na sociedade brasileira, em diferentes temporalidades e contextos, as políticas e reformas educacionais estiveram, em geral, sempre comprometidas com a reorganização da estrutura política e econômica dirigida por grupos dominantes da sociedade, logo, foram pensadas para atender aos interesses desses.

Diante dessa realidade, pode-se compreender a reestruturação da educação brasileira ocorrida a partir do golpe de Estado protagonizado pelos militares em 1964. As reformas seguiram com intuito de adequar a educação ao projeto econômico do governo militar, que entendia o “princípio da racionalidade técnica como o único mecanismo político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930” (Ferreira Jr.; Bittar, 2008, p. 335). A eficiência da escola deveria repetir o mesmo nível de racionalidade do processo de produção. Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2008, p. 335) explicam que

[...] os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado Nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro.

Essa política econômica, que levou ao conhecido “milagre econômico”, se deu através de dispositivos autoritários, como a forte concentração da riqueza e da renda, arrocho salarial, financiamento do capital por meio de subsídios estrangeiros, correção monetária para controle inflacionário, política de benefícios para empresas transnacionais se instalarem no país, dentre outros.

As medidas autoritárias reverberam na educação. Foram efetuadas reformas em todos os níveis do sistema educacional para contemplar esses princípios de racionalidade técnica, articulando a educação à ideologia política e ao modelo econômico. O objetivo central era adequar a formação de estudantes com origem societária nas camadas trabalhadoras para atender à lógica do mercado produtivo capitalista, alienada das condições de trabalho e da realidade social brasileira, garantindo, ao mesmo tempo, o privilégio de uma sólida formação para as elites. Portanto, tratava-se de uma reforma que apresentava uma contradição: deveria

ampliar o acesso à educação para as camadas trabalhadoras e manter os privilégios de classe e de formação dos grupos hegemônicos que controlavam política e economicamente o Estado.

Na esteira desse processo de consolidação da “vertente autoritária e liberal-conservadora do projeto modernizador” (MOTTA, 2014, p. 6), os militares implementaram as reformas educacionais de 1968 (Lei n. 5.540), que reformou a universidade, e a de 1971 (Lei 5.692), que instituiu a reforma de 1º e 2º graus. Ambas tendo como “escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (FERREIRA JR., BITTAR, 2008, p. 335).

Antes de avançar na escrita com a finalidade de compreender a Lei 5.692/1971, seus desdobramentos para o conhecimento histórico no nível médio e os movimentos dos/as historiadores/as e interessados/as temática do ensino de História diante da reforma, objeto de interesse desta seção, é preciso esclarecer que as concepções presentes nas reformas educacionais da ditadura são resultado de um movimento anterior ao golpe. O projeto educacional economicista já vinha sendo gestado antes da tomada de poder pelos golpistas por meio das atividades do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)¹⁴, fundado oficialmente em 29 de novembro de 1961 por empresários do Rio de Janeiro e São Paulo articulados com outros empresários ligados às multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG). As ações do IPES contavam ainda com as articulações do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), estruturado em 1959, sendo a primeira organização empresarial especificamente voltada para ação política.

Dreifuss (1981) aponta que as sementes do complexo IPES/IBAD se encontram na intensificação da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1960), quando os interesses multinacionais e associados cresceram rapidamente e logo se tornaram a força socioeconômica dominante, suscitando o aparecimento de um novo conjunto de agentes sócio-políticos. Explica Dreifuss (1981, p. 71) que esses/as agentes “formaram um aparelho civil militar modernizante responsável pelos assuntos relativos à produção e administração política do bloco¹⁵ econômico multinacional e associado”. Seriam “verdadeiros intelectuais orgânicos do novo bloco em formação” que estavam presentes em diferentes espaços, ampliando sua

¹⁴ O IPES esteve sob a liderança do General Heitor de Almeida Herrera, indicado para ser Ministro da Educação, tornou-se diretor do Programa de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Outra figura importante era o General Golbery do Couto e Silva; ligação direta entre o IPES e a Escola Superior de Guerra (ESG), mais tarde deixará o posto no IPES para assumir a direção Nacional de Informações (SNI) (DREIFUSS, 1981).

¹⁵ Bloco histórico é uma categoria gramsciana que remete a um bloco hegemônico de organizações, instituições, ideologias e atores individuais que apoiam e reproduzem as relações sociais de produção durante um certo momento histórico, entretanto, trata-se de um “conjunto discordante, contraditório e complexo” (TARLAU; MOELLER, 2020, P. 596).

influência com atuações diversas. Entre os/as agentes desse movimento multifacetado, podemos citar: “a) diretores de corporações multinacionais e diretores/as e proprietários de interesses associados; b) administradores de empresas privadas, técnicos e executivos estatais que faziam parte da tecnoburocracia; c) oficiais militares” (DREIFUSS, 1981, p. 71). Apesar das diferentes vertentes ideológicas e interesses que esses/as intelectuais orgânicos/as possuíam, um ponto em comum os conectava: a postura anticomunista.

Para analisar o processo através do qual se constituíram esses/as agentes do capitalismo modernizante brasileiro, Dreifuss (1981) se fundamenta nos princípios teóricos gramscianos, de acordo com o quais

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto de si, organicamente, um ou mais estratos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função não só no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Gramsci (2001) compreende que intelectuais¹⁶ possuem um engajamento social e político no conjunto das relações do Estado. Assim, atuam para construir consensos em torno de pautas de interesse dos grupos que representam. Sua organicidade pode ser medida através do grau de conexão com o grupo. Para o autor, fixam-se dois planos superestruturais: “a sociedade civil” e a “sociedade política ou Estado”, que

correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. (GRAMSCI, 2001, p.21).

Em busca da formação do consenso, o novo conjunto de agentes sócio-políticos começou a direcionar suas ações para os diversos setores do sistema econômico, político, social, cultural e educacional através do complexo IPES/IBAD. O objetivo dessas entidades era desagregar quaisquer organizações que assumiam a defesa dos interesses populares, entendidas como “comunistas”, e, para isso, implementaram ações de cunho ideológico agressivas.

¹⁶ Importante esclarecer que Gramsci (2001, p. 52-53) traz uma concepção de intelectuais que se distancia do entendimento tradicional desta categoria. Para o teórico, é possível falar de intelectuais, mas “é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. [...] Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Nesse sentido considera que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

No âmbito da educação, suas preocupações buscavam, prioritariamente, impedir os avanços do movimento estudantil protagonizado por entidades como União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), as quais, dentre outras ações, levantavam bandeiras a favor das pautas do bloco nacional-reformista liderado pelo grupo de apoio a João Goulart. A UNE pleiteava, em seu programa, que “as transformações no sistema de ensino se tornassem ‘as aspirações objetivas e subjetivas dos trabalhadores e dos camponeses’” (DREIFUSS, 1981, p. 283), o que, para o IPES, se constituía como uma forte tendência comunista.

Para impedir o avanço das ideias ditas comunistas e do movimento estudantil, foram organizadas pelo IPES/IBAD ações por meio de assistências financeiras, técnicas e administrativas de diversas naturezas. Infiltraram “elementos democráticos” entre a população estudantil militante, além de cooptar estudantes para operarem como lideranças. Houve, ainda, fornecimento de ajuda financeira para eleições, financiamento de livros, propagandas em jornais e televisão, patrocínio de eventos como feiras de livros, atividades culturais, escolares e acadêmicas, dentre outras. Apesar de todo o esforço e numerosas ações, “o movimento estudantil continuava inclinado para a esquerda trabalhista” (DREIFUSS, 1981, p. 290). Ao que tudo indica, intelectuais orgânicos do IPES não conseguiram “o consenso espontâneo” e passaram a apoiar, através do golpe militar, “o aparato de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’” (GRAMSCI, 2001, p.21). Por conseguinte, após o golpe de 1964, as principais lideranças estudantis foram presas.

Após a tomada de poder pelos militares, foi estabelecido um programa de ajuda bilateral entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)¹⁷. O interesse dos Estados Unidos em interferir na educação brasileira situava-se no contexto do “desenvolvimentismo da Aliança para o progresso”, com ações que objetivavam

¹⁷ Motta (2014) explica que a USAID ou AID (como é chamada nos EUA) foi criada em 1961 para substituir outra agência, a *International Cooperation Administration* (ICA) que “desde 1954 gerenciava projetos financiados pelo governo americano em outros países” (Motta, 2014, p. 75). No Brasil, o ICA teve atuação desde os anos de 1950 custeando atividades de treinamento para produtores rurais, ensino técnico para formar mão de obra para indústria e treinamento de professores, mas eram convênios para ações específicas. Já os convênios que serão estabelecidos na década de 1960 se situam no contexto das ações da Aliança para o Progresso, uma resposta do presidente John Kennedy ao perigo que Cuba representava para seus interesses. O objetivo era “injetar recursos financeiros e técnicos na América Latina a fim de estimular o desenvolvimento e esvaziar o apelo revolucionário, de acordo com o figurino das teorias da modernização” (MOTTA, 2014, p. 73). Arapiraca (1979) também analisa os convênios entre a USAID e o MEC como uma ação em que o governo americano “não agia diretamente através da diplomacia de força propriamente, mas pela persuasão” (ARAPIRACA, 1979, p. 151). Ressalta-se, portanto, que a ingerência da USAID na educação do Brasil é anterior à ascensão dos militares ao poder. Em 1964, quando ocorreu o golpe militar, a agência americana (ICA/USAID) já tinha quase dez anos presente e atuando em território brasileiro.

persuadir e envolver os países periféricos na “sua filosofia econômica, através do processo dissimulado de endividamento do financiamento da ajuda” (ARAPIRACA, 1979, p. 151).

No que se refere ao nível secundário, as autoridades federais brasileiras chegaram à conclusão de que um dos fatores que obstaculizava o desenvolvimento educacional era a “ausência de treinamento de autoridades estaduais de educação no preparo e execução de seus planos estaduais de ensino”¹⁸. Dessa forma, justificaram a formalização dos convênios de cooperação técnica e de financiamento, conhecidos como MEC-USAID, em 1965. Com esses acordos, “houve toda uma mobilização dos quadros da *intelligentzia* pedagógica brasileira, no sentido de absorção das práticas educativas observadas nos EUA” (Arapiraca, 1979, p. 151).

Ainda em 1965, foi organizada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) – formada por quatro especialistas americanos ligados a *San Diego State College Foundation*, Manfred H. Schrupp, Rudolf Sando, Albert Hamel e Floyd L. Mullinix, e pelos brasileiros Pery Porto, Vicente Umbelino, Theolindo Cerdeira e Geraldo Bastos Silva – com a atribuição de assistir “os conselhos e secretarias estaduais de educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino” (ARAPIRACA, 1979, p. 155). Nesse momento se consolida o que Dreifuss (1981, p. 73) caracteriza como uma “rede tecno-burocrática de influência dentro do aparelho estatal”. A tecnoburocracia era

formada pelas camadas mais altas da administração pública e pelos técnicos pertencentes a agências e empresas estatais, os quais tinham ligações operacionais e interesses dentro do bloco de poder multinacional e associado. Esses executivos estatais asseguravam os canais e formulação de diretrizes políticas e de tomada de decisão necessários aos interesses multinacionais e associados, organizando a opinião pública. Eles aplicaram a racionalidade capitalista de empresa privada às soluções dos problemas sócio-econômicos nacionais, proporcionando a contrapartida pública do *macro-marketing* empresarial sob a forma de um planejamento limitado e recomendações técnicas. (DREIFUSS, 1981, p. 73).

Motta (2014), pesquisando documentação inédita coletada nos arquivos americanos, revisita o papel dos Estados Unidos nas reformas educacionais brasileiras argumentando que essa influência americana nos governos militares “é um processo mais complexo do que geralmente se supõe” (MOTTA, 2014, p. 72). Destaca que, mesmo tendo o governo Castello Branco adotado uma postura pró-americana, com ampla colaboração com a política externa dos

¹⁸Justificativa do Acordo de Consultoria de Serviço para Educação Secundária e Industrial, de 1965 (ARAPIRACA, 1979, p.155).

Estados Unidos, houve setores apoiadores ou pertencentes ao governo que questionavam essa interferência.

[...] a reação contrária à ingerência estrangeira na política educacional tinha sobradas razões. Sobretudo porque os Estados Unidos não queriam apenas ajudar na modernização, eles desejavam também influenciar na política brasileira, disseminar os seus valores e dar o tom da reforma universitária. Exatamente por isso, a assinatura de acordos e a liberação de recursos eram condicionadas à participação de técnicos americanos nos projetos, o que insuflava a ira nacionalista. (MOTTA, 2014, p. 79).

As resistências aos convênios MEC-USAID seguiram nos anos seguintes, não apenas por uma ala ligada ao governo, mas principalmente pelos movimentos estudantis, obviamente por razões distintas. Essa seria uma das razões pelas quais, ao ser empossado como presidente, Costa e Silva, que tinha entre seus apoiadores grupos nacionalistas de direita das Forças Armadas, tratou de deixar os acordos com a “USAID em banho-maria, sobretudo os que envolviam a reformulação geral das universidades, o mais polêmico e visível” (Motta, 2014, p. 85). Isso causou uma profunda insatisfação entre os membros da equipe americana e, assim, “todo o ano de 1967 se passaria sem solução para o problema” (MOTTA, 2014, p. 85). Como se sabe, em 1968 foi efetivada a reforma universitária.

No entanto, na educação de nível médio, as atividades da EPEM, subsidiadas pelo convênio MEC-USAID, foram expressivas, interferindo diretamente na elaboração dos planos educacionais dos estados com vista a fazer uma planificação de toda área do ensino primário e médio brasileiro. Arapiraca (1979) afirma que a EPEM teve um papel teórico e de planejamento central no processo de mudança efetivado no ensino de nível médio do Brasil, sendo responsável pela estruturação do mecanismo de intervenção que treinou “os elementos que foram e voltaram dos EUA com a função de multiplicarem os conteúdos ali organizados” (ARAPIRACA, 1979, p. 160). O autor ainda demonstra que os fundamentos do projeto educacional que viriam a se fazer presente na Lei 5.692/1971 foram gestados nas ideias e nas experiências das ações desenvolvidas pela EPEM sob orientação da USAID.

Em outubro e novembro de 1968, foi realizado o fórum **A Educação que nos convém**, organizado em parceria com o IPES, sob a liderança de Roberto de Oliveira Campos, que havia sido Ministro do Planejamento do governo de Castelo Branco entre 1964 e 1967, momento em que foram definidas e implantadas medidas da política econômica do governo militar. Isso sinaliza para uma convergência entre interesses das questões educacionais e econômicas. De acordo com Saviani (2008), esse evento foi uma resposta dos empresários à crise educacional provocada pela tomada das universidades pelos/as estudantes, em junho de 1968, demonstrando

a articulação das pautas econômicas e educacionais. Nesse fórum foi explicitado “mais claramente os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar” (SAVIANI, 2008), definindo a Teoria do Capital Humano¹⁹ (TCH) como fundamentação teórico-metodológica e instrumental para a educação. Centrou-se numa defesa pautada na ideia de “que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento. [...] na medida que seu nível de educação cresce, cresce também sua renda” (ARAPIRACA, 1979, p. 33). A articulação entre educação e a economia passaram, portanto, a serem indissociáveis nessa perspectiva teórica.

Saviani (2008) aponta a ênfase dada na conferência-síntese do fórum, intitulada **Fundamentos para uma política educacional**, para que a educação fosse direcionada à formação de recursos humanos com a finalidade de atender a ordem do capital. Isso pode ser identificado através da “função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do Ensino Médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho [...]” (SAVIANI, 2008, p. 296).

Essas concepções político-pedagógicas precisam ser compreendidas como um projeto de educação vinculado ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, ou seja, ao projeto de poder que foi implementado no Brasil no contexto da década de 1960, marcado pelos conflitos da Guerra Fria e expansão do capitalismo americano nos países periféricos, em especial na América Latina. Nesse sentido, concordando com Daniela Moura Rocha de Souza (2016), podemos dizer que as reformas educacionais feitas pelo governo ditatorial se referem à culminância de uma série de ordenamentos que estavam sendo delineados antes mesmo do golpe, por intermédio de

*estufas ideológicas*²⁰ que organizaram e legitimaram a ditadura brasileira com o *slogan* da Doutrina Nacional e Desenvolvimento. Enquanto na década de 1950 o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) produzia uma ideologia de cunho nacionalista e desenvolvimentista, a Escola Superior de Guerra (ESG) já elaborava uma ideologia de interdependência com o bloco capitalista, sobretudo com os EUA, defendendo uma maior produtividade e abertura para as empresas multinacionais e associadas. (SOUZA, 2016, p. 77).

¹⁹ De acordo com Frigotto (1989), o conceito de “Capital Humano” foi elaborado pelo economista Theodore Schultz (1962) nos de 1956-1957 no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, trazendo uma exposição sistematizada na obra intitulada **Capital Humano**, em 1973.

²⁰ A autora explica que se apropriou da expressão utilizada por Armand Dreifuss na obra **1964: a conquista do Estado**, ao considerar o complexo IPES/IBAD/ESG como sustentáculo ideológico do regime ditatorial brasileiro.

Em 1971, o Governo Médici consolida esse projeto educacional que, conforme colocado, já vinha sendo gestado antes de 1964, com uma reforma efetivada por meio da Lei 5.692/1971. Essa lei instituiu o currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus composto por duas partes: uma de educação geral e outra de formação especial. Em seu art. 5º, parágrafo 2º, alínea a e b, consta:

[...] a parte de formação especial de currículo 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; 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, 1971c).

Como posto, no 1º grau foi priorizada a educação geral, sendo a formação especial incluída nas séries finais desse nível como sondagem de aptidões (vocações) e iniciação para o trabalho. Entretanto, no 2º grau a formação especial tinha um caráter dominante e as vocações visavam a habilitação profissional. Assim, instituiu-se a profissionalização geral e compulsória do 2º grau direcionando para uma formação voltada ao exercício das atividades produtivas de cunho instrumental. Em essência, na reforma, a incorporação dos conhecimentos foi feita de forma fragmentada, produzida e reproduzida por relações alienadas no interior da escola em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação ampla do educando.

2.1 A profissionalização compulsória no ensino de 2º grau: subterfúgio para manutenção da dualidade estrutural na educação brasileira

Na ocasião em que a Lei 5.692/1971 estava sendo elaborada, a relação da educação com o mercado foi apresentada pelas instâncias governamentais como a solução não apenas para os problemas educacionais de formação de jovens, como também para resolver as questões de emprego e renda. A Teoria do Capital Humano (TCH) se consolidou como uma promessa para a superação dos problemas estruturais da sociedade brasileira, encarregando ao sistema educacional a tarefa de resolver questões externas ao mesmo. A reorganização do capital de “vertente autoritária e liberal-conservadora do projeto modernizador” (MOTTA, 2014, p. 6) precisava de mecanismos para escamotear as contradições existentes na formação de jovens, marcada pelas desigualdades de classes.

Na trajetória educacional brasileira, o ensino de nível médio apresenta especificidades, visto que, mais que os outros, reflete as desigualdades sociais e reproduz as diferenças de classe ao, historicamente, propor uma formação profissional precoce para jovens das camadas

trabalhadoras e outra formação, científico-propedêutica, para os que detêm condições econômicas privilegiadas. Institui, dessa maneira, uma dualidade que Acácia Kuenzer (1989a) identifica como “estrutural”, não por suas formas profissionalizantes, mas por serem dirigidas a uma classe social determinada: a classe trabalhadora.

Essa dualidade ganhou novos contornos e se intensificou com a publicação da Lei n. 5.692/1971 por impor a profissionalização geral e compulsória ao 2º grau. Para Magalhães (1992), isto pode ser percebido quando acompanhamos o processo de implementação da lei, durante o qual, nas instituições públicas, foram oferecidos “cursos profissionalizantes mal estruturados ou com organização curricular profissionalizante, mas que na prática são de formação geral. Na maioria das escolas particulares, a formação continuava sendo preparatória para o vestibular” (MAGALHÃES, 1992, p. 71).

Para mascarar o dualismo estrutural presente na reforma, mesmo se tratando de um governo autoritário com uma política educacional igualmente autoritária, houve preocupações em fazer a mobilização de discursos no sentido de fomentar a crença de que a aprendizagem técnico-profissional no 2º grau iria dirimir os problemas de emprego e renda vivenciados principalmente por jovens das camadas populares. Foi divulgada amplamente²¹ uma associação simétrica entre educação técnica e mercado de trabalho, sem considerar demais variáveis e outras determinações políticas e socioeconômicas.

É o que se observa, por exemplo, no pronunciamento do Presidente-General Emílio Garrastazu Médici, proferido ao Congresso Nacional, na abertura da sessão legislativa em 1971:

A nova estrutura do projeto de lei a ser enviado em abril próximo ao Congresso Nacional, marcará a ruptura definitiva com a natureza do ensino de mera preparação geral, passando todas as crianças pelas oficinas de prática (eletricidade, motores, madeira, massas, agricultura, etc.) já a fim de despertar vocações e orientar a escolha da futura carreira profissionalizante. Por meio dele será, contudo, **possível revolucionar a educação**, pondo-a serviço da preparação dos estudantes para serem úteis, desde cedo, à comunidade. (MÉDICI, 1987, p. 411, grifos nossos).

Ao anunciar a reforma de 1º e 2º graus, naquele momento ainda em trâmite, o presidente fez uma promessa muito veemente: revolucionar a educação brasileira. Entretanto, articulou essa revolução na ênfase à princípios limitados a fins pragmáticos e imediatistas, ressaltando que a utilidade da educação para a sociedade estaria circunscrita à preparação para o trabalho.

²¹ Essa divulgação pode ser confirmada através das reportagens divulgadas em veículos de imprensa de abrangência nacional como publicadas na revista **Veja** n. 147, de 30 de junho de 1971 e o jornal **O Globo** dos dias 11 e 26 de junho de 1971, além de outros. Também está presente nas falas do Presidente da República e do Ministro Jarbas Passarinho apresentadas e analisadas nesse texto.

O Grupo de Trabalho (GT) que elaborou o projeto original, resultando na Lei 5.692/1971 foi instalado pelo ministro Jarbas Passarinho, em 15 de junho de 1970²². Pronto, o documento elaborado pelo GT foi submetido ao Conselho Federal de Educação (CFE), recebendo acréscimos. No ano seguinte, em 30 de março de 1971, o ministro Jarbas Passarinho encaminhou ao Presidente da República o anteprojeto de lei que estabeleceria o 1º e 2º graus, iniciando a tramitação no Congresso Nacional em 28 de junho de 1971. No dia seguinte, foi feita a apreciação da matéria com uma comissão mista constituída por “22 parlamentares, sendo 10 senadores da Arena [Aliança Renovadora Nacional] e 1 do MDB [Movimento Democrático Brasileiro], 8 deputados da Arena e 3 foram do MDB” (LIRA, 2010, p. 277).

Foi eleito para presidente o senador Wilson Gonçalves; para vice-presidente, o deputado Brígido Tinoco; e como relator foi designado Aderbal Jurema (ARENA-PE). Tiveram 362 emendas “que exigiu do relator muito trabalho para tomar conhecimento do seu conteúdo, [mas] a reduzida qualidade das mesmas certamente facilitou-lhe a tarefa” (SAVIANI, 1988, p. 122). Ao apresentar seu parecer final, Aderbal Jurema, reiterando o discurso de necessárias mudanças com a promessa de melhoria da educação pública, afirmou não ser possível continuar com uma escola média sem finalidade, sem articulação com as condições socioeconômicas brasileiras, desejando, por isso, “uma escola para a vida num país que está necessitado de técnicos de nível médio e de mão-de-obra não apenas qualificada, mas também especializada” (LIRA, 2010, p. 278).

Apesar da referida demanda por técnicos de nível médio aparecer como justificativa para a profissionalização prevista na reforma e reforçada como uma formação que iria “revolucionar a educação” (MÉDICI, 1987, p. 411). Por sua via, Passarinho (1971) reconhece em entrevista à revista *Veja*²³ que, “de fato, estamos jogando um pouco no escuro [...] imaginamos solicitar dados às empresas através do Ministério do Trabalho comunicando suas carências” (PASSARINHO, 1971, p. 56). Ou seja, os currículos passariam a ser estruturados em função de supostas necessidades do mercado, sem que tenha havido nenhum estudo prévio ou dados que oferecesse subsídios ao que estava sendo proposto, apenas uma espécie de “crença”:

²² O Grupo de Trabalho (GT) foi instituído pelo Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970. Os nove membros do Grupo foram designados por Jarbas Passarinho, Ministro da Educação e Cultura, com um prazo de sessenta dias para entregar uma proposta. Em 15 de junho de 1970, foi instalado o GT, composto por José Vasconcelos (presidente), Raimundo Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires. Em 14 de agosto de 1970, o GT apresentou seu relatório, conferir em: Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau. **R. Adm. Públ.**, Rio de Janeiro 5 (2): 93-145, jul./dez. 1971.

²³ Revista *Veja* n. 147, 30 de junho de 1971.

Assim como se tem informações de que o estucador é um profissional muito requisitado no Rio e em São Paulo, sabemos de dezenas de outras ocupações com ótima receptividade. Formando um estucador, por exemplo, têm-se a garantia de que não faltará emprêgo para êle²⁴. Através dessa orientação óbvia, vamos criar os técnicos em nível médio. (PASSARINHO, 1971, p. 57).

O parecer de Aderbal Jurema foi aprovado e seguiu os trâmites²⁵, limitados pelo autoritarismo político em voga no Brasil naquele momento, recebendo emendas e substitutivos até chegar ao texto final do projeto, sancionado sem vetos em 11 de agosto de 1971 como Lei 5.692²⁶. Saviani (1988) ressalva que durante a tramitação do projeto de lei não se identificou manifestação da sociedade civil e também não foi possível constatar os “pálidos protestos da oposição” que ocorreu com a reforma universitária, visto que o regime autoritário já agia efetivamente desmantelando as organizações que configuravam ameaças, seja real ou como possibilidade. Havia, de acordo com o autor (1988) uma forte ofensiva, “procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder” (Saviani, 1988, p. 132). A lei 5.692/1971 determinou a profissionalização compulsória para o denominado 2º grau, em nível de terminalidade, compondo a formação especial do currículo.

Raimundo Valnir Chagas, intelectual orgânico da ditadura, um dos principais idealizadores²⁷ do projeto que deu origem à Lei 5.692/1971 e relator do Parecer 853/1971 (Brasil, 1971a), ao tratar da doutrina do currículo, em entrevista concedida em 1986 aos pesquisadores Paolo Nosella e Esther Buffa (2019, p. 178), afirma que o projeto elaborado pelo grupo “não tornava obrigatória a profissionalização. Nós trouxemos a ideia de escola única”. Segundo ele, Jarbas Passarinho, com receio de haver veto no projeto de lei, pediu que não fizesse resistência à emenda de profissionalização obrigatória colocada pelo Congresso. Para

²⁴ Reafirma-se que tomamos a decisão em manter as regras ortográficas da época em que a fonte foi produzida como uma maneira de evidenciar seu lugar e período de produção.

²⁵ Saviani (1988) faz uma discussão minuciosa sobre a tramitação da lei no congresso. Também Lira (2010), no capítulo nove de sua tese, apresenta um detalhamento de todas as etapas que o projeto de lei passou no congresso.

²⁶ A Lei 5.692/1971 foi regulamentada através da Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, resultado do Parecer 853, aprovado em 12 de novembro do mesmo ano pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

²⁷ Beatriz Boclin Marques dos Santos (2009), em sua tese de doutorado, intitulada **O currículo da disciplina escolar História no Colégio D. Pedro II- A década de 1970- Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**, entrevistou Terezinha Saraiva, membro da Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do Conselho Federal de Educação (1971), participante da elaboração da Lei 5.692/1971. Quando foi perguntado se ela havia participado diretamente da elaboração da proposta apresentada no CFE, a entrevistada esclareceu: “Funcionava assim: na Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus, definia-se o relator. O relator era responsável pelo trabalho inicial. Na reunião ele já trazia alguma coisa pronta. Então a Câmara discutia, aprovava integralmente, acrescentava ou rejeitava alguma coisa. Aprovada pela Câmara, a proposta ia para o plenário [...]. Eu me recordo do dia que o Valnir trouxe sua proposta pronta para o núcleo comum, que transformar-se-ia no Parecer 853/71” (SANTOS, 2009, p. 224). Dentre outros documentos, o depoimento de Saraiva corrobora para o entendimento do protagonismo de Chagas diante da reforma.

Chagas (2019), havia uma dificuldade de unificar o currículo numa sociedade de classes e tenta explicar como a concepção foi gestada:

Você caminha, agora, com a escola única, embora o curso não tivesse nenhum sentido de abastecer o mercado de trabalho. Eu penso como Paulo Goodman, que diz assim: “nós, educadores, devemos, orgulhosamente, proclamar que não estamos a serviço da General Motors, nem estou preparando mão de obra para Ermírio de Moraes nenhum. Estou preparando o homem. O homem é mente e mãos. Portanto, se não educo as mãos ele fica aleijado”. É nesse sentido que as nossas gerações estão saindo todas intelectualistas. [...] Era esse o sentido da educação para o trabalho, mas deram realmente à lei... A lei foi, primeiramente, atropelada pela teoria do capital humano. Uma das coisas que mais me entristeceu... taxa de retorno, recursos humanos. (CHAGAS, 2019, p. 178).

Mesmo considerando que a profissionalização obrigatória não estivesse prevista na proposta inicial ou que se pretendesse uma indissociação dos aspectos teóricos e práticos, “mente e mãos”, não há elementos nos documentos legais que sustentem essa articulação na construção dos processos de aprendizagem e formação, o que indica que ela nunca esteve de fato no horizonte da reforma dos militares. Entendemos que se trata de uma promessa que é antecipadamente feita com a perspectiva de não ser efetivada, de trazer implícita a traição. O anteprojeto prescrevia na alínea a do parágrafo 2.º do artigo 5.º: “A parte de formação especial do currículo terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no 1.º grau, e de habilitação profissional ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no 2.º grau”. Uma possível dubiedade quanto à definição do que seriam “as determinadas ordens de estudos gerais, no 2.º grau” levou aos deputados colocarem emendas solicitando a escrita explícita da profissionalização, contudo isso não retira sua previsão desde o início (SAVIANI, 1988).

Beatriz Boclin Marques dos Santos (2009)²⁸ aponta, em sua tese, a forte influência do pensamento de John Dewey, Theodore Schultz e Piaget na concepção de educação defendida por Valnir Chagas e presente na reforma, da qual foi idealizador. Isso pode ser constatado pelo direcionamento por meio de visão pragmática e escalonada (atividades, área de estudo e disciplina) da estrutura curricular, na qual os conteúdos escolares atenderiam às necessidades do cotidiano trazendo condições de soluções práticas aos problemas da vida em sociedade.

²⁸ Ainda na entrevista com Terezinha Saraiva feita autora encontramos: “Valnir Chagas foi muito influenciado pelos americanos. Mas o Valnir tinha uma formação e uma preponderância muito maior do que o Newton (Newton Sucupira) em relação a Dewey, e ele [Valnir] foi o autor do Parecer n. 853 e é onde nascem as áreas de estudo” (SANTOS, 2009, p. 223).

Essas influências para a concepção do pensamento pedagógico de Chagas podem ser percebidas no seu livro acerca da educação brasileira:

Talvez a principal novidade contida nas diretrizes atuais se encontre na inclusão obrigatória do componente profissionalizante [...]. A “formação especial” já não surge como algo paralelo à educação geral; é parte indissociável desta numa concepção, a única hoje admissível, em que se combinam o saber e o fazer no pressuposto de um pensamento como ação “interiorizada” e, reciprocamente, de uma ação como pensamento que se objetiva. “A presença do conhecimento especializado, salientávamos no ensaio há pouco citado, “é tão importante para o amadurecimento mental quanto a própria educação geral, em si mesma também deformadora quando exclusiva. (CHAGAS, 1980, p. 93, grifos da autora).

Mesmo o relator considerando necessária a combinação entre o “fazer e o saber” na educação, não havia dispositivos para garantir essa inter-relação na reforma da 5.692/1971 que ele concebeu. Concordamos com Arapiraca (1979) quando afirma que houve, de fato, uma tentativa de apropriação, pela ditadura, do universo conceitual da Escola Única ligada à educação politécnica, concebida a partir do fundamento de indissociabilidade entre a teoria e a prática no processo formativo.

Essa experiência tem sido testada em muitos países de economia capitalista, sem ter sido correspondida na prática, mesmo tentando dissimular com esse modelo de escola uma outra função ideológica que lhe seja implícita, escamoteando isso pela proclamação da vantagem de técnicas relevantes. A inaplicabilidade desse modelo de escola nestas sociedades de classe não é um problema técnico, antes é um problema de incongruência na utilização de instrumentos de intervenção social. É que essa prática social nega, justamente, os valores que a sociedade de classe tenta preservar, que é a competição e a propriedade privada dos meios de produção. (ARAPIRACA, 1979, p. 216-217).

Entende-se, dessa forma, que se limitou a uma promessa sem compromissos éticos de cumpri-la. Em uma formação consistente, seja profissional ou não, essas duas dimensões – teórica e prática – são entendidas de forma articulada, condição básica para a constituição da aprendizagem. Trata-se de um falso problema escolher entre conteúdos teóricos e práticos, pois ambos deveriam ser parte de um projeto educacional com vistas à formação humana ampla, não prevista na lei.

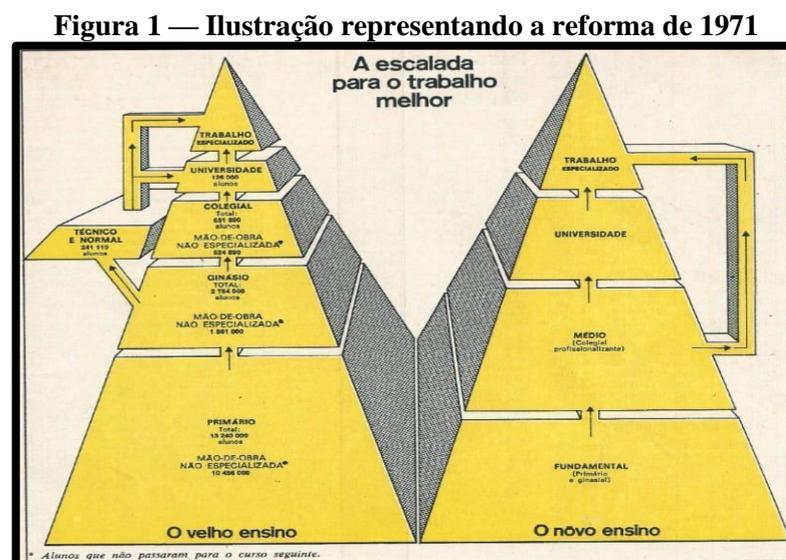
A concepção de uma educação pautada na fragmentação da teoria e da prática no processo formativo, em defesa de uma formação estreita, consubstanciada em uma profissionalização precoce, fica também evidenciada nas narrativas do Ministro da Educação Jarbas Passarinho. Ao explicar a reforma, afirma que, apesar de ter havido um aumento da oferta do ensino superior, houve um crescimento dobrado do nível médio, assim foi preciso

encontrar uma solução: “nós achamos, porém, que nem todos são migradores de grandes vãos. Muitos se darão por satisfeitos antes da universidade. Abrimos o leque de opções profissionais, e isso será suficiente porque significa dinheiro” (PASSARINHO, 1971, p. 56). A ênfase dada para a profissionalização precoce dos estudantes com base na terminalidade dos estudos no 2º grau é posta de forma explícita. Colocada de maneira positiva, justifica as diferenças existentes na educação a partir de interesses individuais, como se oferecesse oportunidades indiferenciadas a todos/as estudantes.

Na reportagem de capa da revista *Veja*, Passarinho (1971), ao lado da frase “A escola, como vai ser”, apresentou a proposta contida no anteprojeto de Lei encaminhado para o Congresso Nacional dois dias antes da matéria ser publicada. No corpo da revista, na reportagem intitulada **Na nova escola, aulas de trabalho**, Passarinho, em entrevista, coloca:

Nós achamos que a reforma de ensino conduzirá à quebra da estrutura de seletividade do ensino brasileiro. Êste é o nosso principal objetivo. Era preciso modificar o sistema educacional, montado para servir onze privilegiados, de mil que davam partida no curso primário. Pode-se dizer do exame vestibular brasileiro o mesmo que Peverefitte disse, com muita graça do vestibular da França: “é um naufrágio organizado em que se contam os sobreviventes”. E o que dizer de um naufrágio do vestibular? Êle é apenas um estudante secundário. Não sabe fazer nada. A solução era quebrar a tal estrutura, no ensino médio. Queremos proporcionar ao estudante o aprendizado no meio caminho para a universidade (PASSARINHO, 1971, p. 56).

A proposta de Passarinho (1971) foi ilustrada na reportagem a partir da seguinte imagem:



Fonte: Revista *Veja* n.147, 30 de junho de 1971.

Chagas (2019), anos mais tarde, ainda se defendeu argumentando que “a turma interpretou como sendo para preparar mão de obra. Eu não tenho nada a ver com isso” (CHAGAS, 2019, p. 179). Compulsória ou não, a educação profissionalizante tecnicista pautada na aprendizagem de habilidades instrumentais estreitas, sem relações teóricas e práticas, era um elemento fundante no projeto educacional implementado a partir da década de 1970 pela ditadura militar brasileira.

No relatório que fez sobre sua gestão no Ministério da Educação (MEC) na reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura em 1973, Passarinho (1973) entendeu como avanço a intensificação da formação tecnicista estreita, afirmando que esta foi fruto de

[...] coragem para esse tipo de modificação. Estabelecemos estratégias. Ora, se nós provarmos que estava sendo produzido excesso daquilo que não era necessário e havia falta do que era necessário, então era preciso planificar a educação. A resposta era claríssima. Para planificar a educação nós partimos de alguns princípios: o das vocações, por exemplo. (PASSARINHO, 1973, p. 18)

A narrativa do ministro incorpora o “nós” sem fornecer nomes, mas possivelmente estava se referindo ao grupo de trabalho, a cúpula que compunha o governo que elaborou a lei e a tramitação no congresso. Assim, tenta descaracterizar o elemento autoritário da reforma fornecendo elementos para legitimar a existência de debates. Passarinho (2019) nega veementemente que se tratou de uma reforma autoritária quando questionado sobre isso. No entanto, o autoritarismo fica evidente quando se observa que a lei foi encomendada e contou com interferência e direcionamento político. Das nove pessoas que compuseram o grupo de trabalho, houve, inclusive, coerção para participar, como no caso da professora Magda Soares Guimarães. Mesmo sendo “vista com reserva pela área de segurança” (PASSARINHO, 2019, p. 112), por considerá-la de esquerda, a educadora foi intimada a fazer parte da elaboração do projeto, certamente numa tentativa de dar credibilidade e validade à proposta através da representação de alguns segmentos. Com exceção de Magda Soares Guimarães, os demais eram representantes dos interesses do governo militar ou, como padre José Vasconcelos, educador católico, representante dos interesses das escolas privadas.

O Conselho Federal de Educação, para onde foi encaminhando o projeto elaborado pelo grupo, era composto por conselheiros prepostos dos interesses das escolas particulares, tanto que a ampliação de 66 para 86 artigos resulta da interferência dos estabelecimentos de ensino privado que participaram da formulação do projeto e imprimiram a marca das suas intenções acerca do financiamento da educação (LIRA, 2010). Neste sentido, “os acréscimos ocorreram

dominantemente no capítulo ‘Do financiamento, que passou de nove para vinte e quatro artigos’” (SAVIANI, 1988, p. 120, grifos do autor).

Já no congresso, como colocado, a comissão mista constituída para avaliar o anteprojeto era formada por “22 parlamentares, sendo 10 senadores da Arena e 1 do MDB, 8 deputados da Arena e 3 foram do MDB” (LIRA, 2010, p. 278); ou seja, uma composição que refletia o período de repressão política que estava em vigor no Brasil no início da década de 1970. Para esses intelectuais orgânicos da ditadura, o conceito de autoritarismo é flexível, no entanto, as contradições dos argumentos utilizados são muito evidentes. O próprio Passarinho (1973) se contradiz quando questionado a respeito de um “possível” impasse sobre vocação existente na lei. Ele diz: “O que fizemos? Consideramos que cada um é livre de seguir a carreira que quer, mas nós, os do Governo, somos obrigados a planejar o crescimento ordenado da Educação, de maneira a apresentar o aumento de oferta nas áreas que **interessam a nós**” (PASSARINHO, 1973, p. 18, grifos nossos). Demonstra ser a lei fruto de uma decisão autoritária e restrita a um grupo para atender aos interesses destes, defensores da profissionalização precoce de jovens pertencentes às camadas trabalhadoras em detrimento de uma formação ampla.

Para refutar o viés autoritário da lei, denominando a 5.692/71 de “minha paixão”, Passarinho (2019) argumenta que “é uma estupidez essa acusação. Como estamos desinformados! Que pena! Não se vai mais repor a verdade” (PASSARINHO, 2019, p. 111). Chagas (2019) também rejeita qualquer tipo de autoritarismo na lei. Entende que a Lei 5.692/1971 “reuniu todos os avanços que houve de 1930 até 1970 [...]. Foi a lei que recebeu 362 emendas no Congresso Nacional, dos quais 155 aceitas no todo ou parte, de maneira que é um recorde até hoje de leis que tramitaram no Congresso Nacional” (CHAGAS, 2019, p. 178).

O ex-ministro da ditadura ainda faz referência ao grupo de trabalho que elaborou o projeto se dizendo “encantado com as ideias: acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito contra o trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagem de aptidão, acabar com o blá-blá-blá [...]” (PASSARINHO, 2019, p. 112). Uma pergunta que seria interessante de fazer ao ministro seria o significado de “blá-blá-blá”, bem como quem seriam os sujeitos que poderiam fazer uso ou seriam obrigados a abrir mão desse “blá-blá-blá”.

Todas essas ideias que encantaram o ministro resultaram na Resolução CFE n. 8, art. 5º, I, de 1 de dezembro de 1971, documento que “fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e amplitude”, obrigatório em nível nacional e composto pelas matérias Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Nesta resolução, lê-se:

ART. 5º- No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas;
 No ensino de 1º Grau,
 Nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo matemática), tratadas predominantemente como atividades;
 Em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;
 No ensino de 2º Grau, sob as formas de língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (BRASIL, 1971b).

O Parecer (Brasil, 1971a) que resultou nessa Resolução, do qual Valnir Chagas foi relator e idealizador²⁹, traz esclarecimentos do uso do termo “matéria” por este não corresponder ao sentido usual com significado de “disciplina”, mas de matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento, “daí o emprego da palavra matéria nesta fase” (BRASIL, 1971a, p. 4). A “matéria” se refere a um recorte constituído por algumas disciplinas conforme os conteúdos selecionados nos diferentes níveis, ou seja, como atividades, área de estudo e disciplinas.

O escalonamento do conhecimento em uma divisão por atividades, área de estudos e disciplinas, justificadas pelo relator como resultado de “uma abordagem com vistas ao conhecimento”, parte do “mais para o menos amplo e do menos para o mais específico” (Brasil, 1971a, p. 5). Na proposta, as disciplinas “sem dúvida as mais específicas se farão predominantemente sobre os conhecimentos sistemáticos” (BRASIL, 1971a, p. 5). No documento, ressalta-se

a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudos e disciplina, em relação ao jogo do conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um **intelectualismo vazio e inconsistente**. (BRASIL, 1971a, p. 6, grifos nossos).

Seria a progressão que levaria a uma “visão mais nítida de cada subárea (Matemática, Física, Química, Biologia, [História], p. ex.) ou *disciplina*” (BRASIL, 1971a, p. 5). Santos (2009) entende que, no Parecer 853/1971,

²⁹ Além de constar nos documentos como relator, conforme já exposto, vê-se a posição de Valnir Chagas como intelectual responsável pelo projeto que deu origem a Lei 5.692/1971: Participou do GT que elaborou o anteprojeto e foi o relator dos documentos que regulamentaram a lei: a Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971, resultado do Parecer 853, aprovado em 12 de novembro do mesmo ano, pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

ao trabalhar com o conceito de amplitude das matérias e criar o núcleo comum formado por três matérias representando três grandes linhas de estudo do conhecimento humano, [os pareceristas] apresentavam uma visão de ensino que considera uma diferenciação entre o saber científico ou acadêmico e o saber em sua forma escolarizada, representado hoje pela categoria de análise saber escolar, que leva em conta a existência de uma diferença entre o conhecimento vivenciado na escola daquele desenvolvido na academia. O Parecer menciona o “intelectualismo vazio e inconsistente”, levando-nos a deduzir que havia um entendimento sobre a diferença entre o conhecimento científico e aquele trabalhado no real, nas situações concretas de aprendizagem vivenciadas na escola, assumindo que certos conhecimentos acadêmicos tornam-se improdutivos na escola. (SANTOS, 2009, p. 227).

Interessa destacar duas questões na análise do Parecer. Primeiro, o contato com os conhecimentos das disciplinas específicas com vínculos com os campos científicos só ocorria no 2º grau e ainda submetido ao cotejamento imposto pela profissionalização do currículo. Significa dizer que esses conhecimentos dos campos específicos só seriam acessados por estudantes que chegassem ao nível médio e em um curso profissional que os contemplassem em sua estrutura curricular. Antes disso, as matérias se constituíam como uma miscelânea de conteúdos (des)articulados de diversas disciplinas historicamente inseridas no currículo escolar.

No caso da História, identifica-se que na concepção e no arranjo curricular, foram estabelecidas ausências e esvaziamentos do conhecimento historiográfico escolar ao mesmo tempo que se intensificou a distância entre a sua referência científica, a História acadêmica. Uma formação escolar, portanto, com uma configuração marcadamente episódica, que deixa para o final, de forma ainda limitada, o acesso aos conhecimentos sistematizados, produzidos pelos campos científicos.

Foi imposta uma obrigação em “escolher”, dependendo da habilitação que precocemente seria cursada, qual conhecimento o/a estudante teria acesso. Essa flexibilidade na lei 5.692/1971 foi assim justificada

[...] O que tecnicamente e no anteprojeto se denomina “matrícula por disciplina” é uma forma geral de organização em que **a escolha** dos estudos pode variar por aluno, formando conjuntos individuais e a respectiva sequência, assim como controle da integralização curricular, resultam do próprio sistema. Como num *self-servisse*, em contraste com o restaurante tradicional, que corresponderia ao regime seriado. (BRASIL, 1970, grifos nossos).

Para os ideólogos da reforma, a variedade e fragmentação da oferta era coerente com o fato de que “nem todos são migradores de grandes vãos” (PASSARINHO, 1971, p. 56). Entretanto, essa era uma remissa imposta previamente pelos legisladores, não oportunizando aos/as estudantes experienciarem as oportunidades para terem parâmetros para escolhas. Esse

tipo de formação, de fato, incide no aumento das desigualdades sociais provocadas pela distribuição desigual do conhecimento e a desqualificação do processo formativo devido os saberes estarem afastados do seu caráter científico e a ênfase no tecnicismo.

A perspectiva tecnicista e profissionalizante presente na reforma ficou tão evidente que a questão figurou nos documentos normativos no processo de sua implementação. No Parecer do CFE n. 45/72, de 12 de janeiro de 1972, o presidente e relator Padre José de Vasconcelos, em uma parte do documento intitulada “tecnologia versus humanismo?”, problematiza a questão argumentando que: “A nova Lei tem, pois na insistência por uma educação mais técnica, uma de suas notas dominantes. Significa esta premissa ruptura com as tradições educacionais cristãs do Brasil? Uma antinomia entre tecnologia e humanismo?” (BRASIL, 1972, p. 61). O relator afirma que não haveria essa oposição, pois “o trabalho ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, a audácia nas empresas, a iniciativa generosa e o sentido de responsabilidade” (BRASIL, 1972, p. 62).

Na defesa do currículo técnico, o relator contrapõe com argumentos religiosos o lugar do trabalho técnico,

a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro. Estes enganos parecem nascer do fato de que nem sempre se consideram na técnica seus dois ofícios, o saber, que seja ao mesmo tempo serviço e cultura. E não são poucos os que se perturbam ainda hoje com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como consequência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da cultura. (BRASIL, 1972, p. 62).

O Parecer do CFE n. 45/72 reafirmou a profissionalização compulsória universal para o 1º e 2º graus e fixou os requisitos mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins do ensino de 2º grau. Passarinho (1973, p. 19-20) faz referência a este parecer ao defender a profissionalização tecnicista:

No segundo grau, nós chegamos a abrir hoje um leque de cento e vinte opções diferentes, isto é, técnico de motores, técnico de estradas, técnico de indústria química, técnico de indústria têxtil. [...] Então, precisava-se dar aquela terminalidade. Aparece alguém e diz assim: “O Ministro está inventando uma terminalidade de segundo grau para evitar que os brasileiros cheguem ao ensino superior para servir os seus patrões americanos”. De quanto é possível a rica e fértil imaginação dos sonhadores do ódio! Porque, se nós fizéssemos uma terminalidade e impedíssemos o prosseguimento vertical no sentido da universidade, muito bem. Mas, ao contrário, nós estamos dando uma formação ambivalente. O aluno, além de ganhar um grau de qualificação profissional que vai ser uma garantia para ele contra o infortúnio, ele também faz o seu vestibular querendo. Não se impede o vestibular. Mas é um tipo de crítica

desgraçadamente difundido dentro de certas escolas. E, então, se fala que é o tipo do ensino da Reforma, que nós recebemos instruções como lacaios dos norte-americanos, e que tivemos instruções para fazer isso. Essa leveza ou leviandade, como o gaúcho chama no sentido de leveza a leviandade, como eu chamo no sentido de falta de caráter.

Essa narrativa do ministro direciona para uma série de questões que revelam diversas contradições e equívocos: primeiro, nota-se a vertente elitista do seu argumento, que desconsidera completamente as questões concretas vivenciadas por jovens das escolas públicas atribuindo apenas ao “querer” dos alunos e alunas dar continuidade aos estudos e cursar uma universidade. Segundo, ele omite a necessária relação entre uma formação sólida no ensino público e a distribuição igualitária do conhecimento para conseguir uma aprovação no vestibular. Terceiro, com um jogo de palavras que, ao mesmo tempo, coloca o governo no papel de vítima e de benfeitor, constrói uma narrativa na qual estudantes estariam sendo duplamente beneficiados pela reforma, podendo ter uma dupla formação profissional: a técnica e a superior. Com isso, reafirma a promessa de que o ensino profissionalizante garantiria um futuro sem infortúnios. Ratificando um aspecto anteriormente defendido nesta tese, a reforma se constituiu como uma promessa sem nenhuma intenção ética de ser cumprida, como a análise dos documentos demonstrou.

Valnir Chagas, apresentou outros elementos para justificar os princípios que nortearam a reforma

A escola que nos propusemos desenvolver a partir de 1972 resulta, pelo menos em grande parte, da sistematização ou reorientação de tendências que emergiram da própria realidade. Por isso mesmo, a sua primeira característica é a maior nitidez que se observa na formulação dos objetivos, com redução de distância entre o que Anísio Teixeira denominou os “valores proclamados” e os “valores reais” da educação brasileira. Redução – note-se – em vez da eliminação a que levaria um atualismo estreito e sem perspectiva. Há, certamente, fins imediatos representados pelo que está ao nosso alcance, ou virtualmente já foi atingido, e apenas se reorganiza para maior eficácia; como há fins mediatos constituídos pelo que se deseja ou deve fazer para nova conquista. Aqueles são os “níveis reais”, estes os “níveis ideais” de aspiração, para usar uma distinção da psicologia que invadiu os demais setores das ciências humanas. Uma grande “discrepância” entre eles, no plano individual como no social, é tão desajustadora quanto a sua estreita aproximação ou mesmo coincidência. (PINTO, 2010, p. 53-54).

Fica muito evidente, na citação acima, que a educação como uma concessão, um esforço além do que seria possível fazer e um favor às classes populares, que deveriam se dar por satisfeitas por ter havido uma redução “em vez da eliminação”. Não existe nesse momento, nenhum pensamento associando educação à direito. Ressalta-se ainda que sua elaboração se pautou em condições concretas e possíveis para quem se destinava (os/as filhos/as das classes

trabalhadoras) e para o quê se destinava (o mercado de trabalho). Passarinho (1973, p. 19) corrobora com esse entendimento ao retomar a centralidade das “vocações” no currículo:

Nós acreditamos na prevalência dos valores espirituais sobre os valores materiais. Consequentemente, nós não podemos aceitar o materialismo, mesmo como fonte obrigatória de citação ou como fonte obrigatória de aula dentro das escolas. Esta é uma **opção política**: tratar das vocações desde o nível do ensino fundamental, estimular a expansão do **treinamento e retreinamento**, proporcionar a terminalidade ao nível de segundo grau. (PASSARINHO, 1973, p. 19, grifos nossos).

A citação traz um elemento de extrema importância para caracterizar a reforma e seu enfoque tecnicista: o seu viés político e o papel que ela tinha no projeto da ditadura. Conforme já pontuado, tomando como referência a perspectiva marxiana, não se pode discutir a educação apartada do contexto concreto em que ela se situa. Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 21) consideram Jarbas Passarinho um dos mais importantes “intelectuais orgânicos produzidos pelo bloco empresarial-militar que governou o Brasil durante a ditadura militar. O grau de comprometimento histórico com seus ideais é explícito”. Passarinho (1973), junto com outros intelectuais orgânicos da ditadura, como Valnir Chagas e os tecnoburocratas vinculados ao MEC e a USAID, deram “régua e compasso” ao sistema educacional brasileiro durante o período ditatorial, compartilhando uma concepção de educação com profunda relação com a divisão social do trabalho presente na sociedade de classes e difundida na memória social. Destinaram para as classes trabalhadoras um ensino de nível médio tecnicista estreito, superficial, esvaziado de cientificidade e atravessado por questões ideológicas.

Sem dúvida, estavam dadas as condições ideológicas para uma compreensão social e construção de uma memória social de que o ensino de nível médio deveria, sobretudo, tornar-se uma preparação para o trabalho imediato. Compreendemos que se estabelece com isso um marco de memória.

Do ponto de vista oficial isso se coloca desde a década de 1970, permanecendo nos dias atuais. Com a ênfase tecnicista, as ciências humanas passaram por um dos períodos mais difíceis da história educacional brasileira, ora caracterizando-as como puro “blá- blá-blá” (Passarinho, 2019, p. 112) ou “intelectualismo vazio e inconsistente” (BRASIL, 1971a, p. 6), ora como perigosas para estudantes. Por isso, foram eliminadas, esvaziadas ou ideologicamente controladas em um período onde a deliberação das reformas educacionais se deram de cima para baixo, desconsiderando a existência de estudantes, profissionais da educação e seus campos de conhecimento. Mas não sem resistências.

2.2 A retirada do “blá-blá-blá” do currículo: a História na reforma do ensino de 2º grau (Lei 5692/1971)

Para a “expansão do treinamento e retreinamento” (Passarinho, 1973, p. 19) a lógica tecnicista foi colocada em centralidade no projeto educacional da ditadura, numa concepção de formação voltada para o trabalho alienado. Assim, foram ampliados, na carga horária curricular, os conteúdos que atendiam a estes objetivos. Por conseguinte, as ciências humanas ganharam um caráter pragmático, funcionando como instrumento de controle ideológico das classes populares e com compromissos em formar trabalhadoras e trabalhadores adaptados à lógica de exploração capitalista. Selva Guimarães Fonseca (2008, p. 24) entende que houve uma “tentativa de destruição das humanidades dentro dos currículos”, na qual o ensino de História se “constituiu como alvo de especial atenção dos reformadores” (FONSECA, 2008, p. 25).

A vigilância e preocupações sobre o conhecimento histórico não era uma novidade e não foi uma particularidade do governo brasileiro. Prova disso é a Convenção sobre o Ensino de História, assinada a 26 de dezembro de 1933, na Sétima Conferência Interamericana, sob a tutela dos Estados Unidos, em Montevideú. Essa conferência se contextualiza em um período no qual todos os países das Américas viviam o impacto da recessão econômica mundial, causada pela quebra da Bolsa de Nova York e ainda somava-se o conflito armado no Chaco, envolvendo diretamente a Bolívia e o Paraguai, mas afetando indiretamente os interesses argentinos e norte-americanos na região. Marques (2013, p. 929) explica a situação:

Havia forte expectativa a respeito do comportamento da diplomacia norte-americana diante do quadro de tensão na América Hispânica e no Brasil. Nas conferências anteriores, o Departamento de Estado dos EUA resistira a assumir o compromisso de não intervir militarmente em países da região, caso julgasse que os investimentos norte-americanos estivessem ameaçados. O mal-estar era agravado pela atitude dos representantes diplomáticos desse país, acusados de agir com arrogância, o que levava as autoridades latinas a nutrir pelos EUA sentimentos de antipatia e desconfiança. Premido por seus próprios graves problemas internos, o governo Roosevelt anunciou renunciar ao uso da força em defesa dos interesses dos Estados Unidos no Continente. Ainda assim, os países hispânicos buscaram se certificar de que os tempos eram outros e insistiram em obter da conferência um compromisso formal pela não intervenção em assuntos domésticos alheios.

O documento, portanto, buscava garantir a harmonia e integração entre os povos, num momento belicoso da história mundial, período entre guerras com muitas tensões em vigor. Esse documento se situa em um contexto muito específico. Entretanto, essa convenção de 1933, com as suas questões historicamente situadas foi reeditada pelo governo militar com o Decreto-Lei n. 660 de 30 de junho de 1969, que “aprova a Convenção”, e o Decreto 65.814/1969 de 8

de dezembro de 1969, que “promulga a Convenção sobre o Ensino de História”, ou seja, as condições contextuais e históricas eram distintas. Consta no documento:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, tendo em vista que foi aprovada, pelo Decreto-lei nº 660, de 30 de junho de 1969, a Convenção sobre o Ensino da História, assinada em Montevideu, a 26 de dezembro de 1933, pelo Brasil e outros países representados na Sétima Conferência Interamericana; E havendo o respectivo Instrumento brasileiro de Ratificação sido depositado junto à União Panamericana a 10 de setembro de 1969; DECRETA que a mesma, apensa por cópia ao presente Decreto, seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. Brasília, 8 de dezembro de 1969; 148º da Independência e 81º da República. Emílio G. Médici; *Mário Gibson Barboza*. (Decreto-Lei n. 65.814/1969, de 8/12/1969).

O conteúdo da Convenção sobre o Ensino de História apresenta elementos importantes a serem discutidos, dessa maneira, cabe trazê-lo para o texto

CONVENÇÃO SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA

Os Governos representados na Sétima Conferência Internacional Americana, considerando:

Que é urgente complementar a organização política e jurídica da paz com o desarme moral dos povos, mediante a revisão dos textos de ensino que se utilizam nos diversos países;

Que a necessidade de realizar esta obra depuradora foi reconhecida em acôrdos do Congresso Científico Pan-Americano de Lima (1924), do Congresso Nacional de História de Montevideu (1928), do Congresso Nacional de História de Buenos Aires (1929), do Congresso de História de Bogotá (1930), do Segundo Congresso de História Nacional do Rio de Janeiro (1931), do Congresso Universitário Americano de Montevideu (1931) e com a adoção de medidas nesse sentido por vários Governos Americanos, e

Que os Estados Unidos do Brasil e as Repúblicas Argentina e Oriental do Uruguai, dando exemplo de seus elevados sentimentos de paz e inteligência internacionais, subscreveram a recentemente convênios para a revisão dos textos de ensino da História e Geografia,

[...]

Artigo I

Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, a aversão a qualquer povo americano.

Artigo 2

Revisar periodicamente os textos [sic] adotados para o ensino das diversas matérias, afim de submetê-lo às mais recentes informações estatísticas gerais, com o objetivo de oferecer neles uma noção mais aproximada e exata da riqueza e da capacidade de produção das Repúblicas Americanas.

Artigo 3

Criar um “Instituto para o ensino da História das Repúblicas Americanas”, com sede em Buenos Aires, encarregado de coordenar a realização interamericana dos propósitos enunciados e cujos fins serão recomendar-se que se:

a) Fomente em cada uma das Repúblicas Americanas o ensino da História das demais;

- b) Dedique maior atenção a história da Espanha, Portugal, da Grã-bretanha e da França e de quaisquer outros países não americanos, naqueles pontos de maior relação com a história da América;
- c) Procure que os programas de ensino e os Textos de História não contenham apreciações hostis para outros Países ou erros que tenham sido evidenciados pela crítica;
- d) Atenue o espírito bélico nos manuais de história no estudo da cultura dos povos e o desenvolvimento universal da civilização para determinar a parte que coube na civilização de cada país aos estrangeiros;
- e) Elimine aos textos os paralelos fastidiosos entre as personagens históricas nacionais e estrangeiras e os comentários e conceitos ofensivos e deprimentes para outros países;
- f) Evite que a narração das vitórias alcançadas sobre outras nações possam servir de motivo para rebaixar o conceito moral dos países vencidos;
- g) Não julguem com ódio ou se adulterem os feitos na narração de guerras ou batalhas cujo resultado haja sido adverso e
- h) Destaque tudo quanto possa contribuir construtivamente à inteligência e cooperação dos países americanos.

No desempenho das Altas funções educativas que se lhe cometem, o Instituto para o Ensino da História conservará estreitos vínculos com o Instituto Pan-Americano de Geographia e História, que funciona na cidade do México, estabelecido como órgão de cooperação entre os Institutos Geográficos e Históricos das Américas e com as demais entidades de fins similares aos seus. (Decreto-lei n. 65.814/1969, de 8/12/1969).

A ditadura fez uma apropriação de uma convenção elaborada para mediar os conflitos da década de 1930, destinando-a para interesses distintos, mais especificamente, de teor contrário visto ser autoritário, na década de 1960. Diante do contexto político vivenciado naquele momento e das relações estabelecidas pela ditadura militar com o governo norte-americano, a reedição da Convenção sobre o Ensino de História materializa os fundamentos ideológicos que estavam sendo estabelecidos para o projeto educacional brasileiro no que se refere ao direcionamento que deveria ser dado ao conhecimento histórico. Um primeiro elemento que aparece é a necessidade da construção de uma narrativa que estivesse favorável à expansão político-econômica norte-americana na América Latina, já em curso desde a década de 1930 com o *Big Stick*, seguida da política da Boa Vizinhança e da Aliança para o Progresso, na década de 1960.

A escola e seus currículos eram *loci* privilegiados para colocar em andamento os propósitos estabelecidos para forjar uma nova consciência histórica³⁰. O documento revela uma

³⁰ De acordo com Cerri (2011, p. 22), tem ocorrido um “esforço assistemático, descontínuo e geograficamente descentralizado” de enfrentar a relação com o passado por meio de um instrumento conceitual intitulado “consciência histórica”. Essa categoria é central na estruturação de duas vertentes dentro do campo de pesquisas em ensino de História, a Educação Histórica e a Didática da História, porém ambas apresentam diferenças conceituais, especialmente na sua relação com a aprendizagem histórica escolar. Essa discussão demanda aprofundamentos teóricos que não constituem o foco desta tese. Para tanto sugerimos consultar: DIAS, Maria Aparecida Lima. Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e

compreensão entre os países sobre a potência formativa do conhecimento histórico e as possibilidades de transformá-lo em um instrumento de construção de consensos para se estabelecer uma hegemonia política e econômica.

Outro aspecto evidente no decreto é a preocupação com “críticas”, “comentários e conceitos ofensivos” ou “ódio”, tirando o sentido original de 1933 em prol da harmonia para implícitas preocupações com o avanço dos movimentos sociais, sindicais e das ideias tidas como comunistas na América Latina, enfim, de qualquer pensamento crítico e contrário ao imperialismo americano. Entende-se que a reedição do documento em 1969 se transforma em uma declarada posição anticomunista do governo, principalmente diante da presença do exemplo cubano que instalou o regime comunista no país, em 1959.

Assim, a política educacional da ditadura conduzia o esvaziamento dos conteúdos mobilizadores da formação da consciência histórico-crítica de estudantes, necessários para leitura da realidade social vivenciada, atendendo à lógica de uma formação estreita, alienada e em confluência com a divisão social do trabalho imposta pela sociedade capitalista. A reforma instituída pela Lei 5.692/1971 direcionava para a fragmentação dos saberes desde o início da vida escolar, dificultando o acesso aos conhecimentos históricos de forma ampla, inviabilizando, assim, uma compreensão mais aprofundada da sociedade.

Pode-se entender a republicação do documento como uma apropriação de um documento produzido para outro fim que se transformou numa declaração da ditadura militar estabelecendo diretrizes para uma historiografia alinhada aos interesses do bloco de poder, com finalidade de garantir que estivesse fora da escola qualquer conteúdo com caráter “comunista”, “perigoso”, “subversivo”; devendo, portanto, ser criminalizado, vigiado e esvaziado do currículo. Era necessário, para não correr riscos, eliminar do currículo o “blá- blá- blá” (PASSARINHO, 2019, p. 112) ou o “intelectualismo vazio e inconsistente” (BRASIL, 1971a, p. 6), que em geral, trabalha-se com temas que demandam o exercício da criticidade ao se confrontar com a realidade concreta.

adolescentes. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14112007-152831/>. Acesso em: 04 ago. 2024. Na tese a autora, de maneira geral, entende a partir de vários teóricos, a consciência histórica, como um fenômeno moderno, podendo ser “definida pela capacidade que o homem tem de compreender o quanto a sua existência individual está subordinada àquela da humanidade no tempo. O entendimento dessa subsunção, a partir do século XIX, seria a marca fundamental da consciência histórica humana” (Dias, 2007, p. 40). Também sugerimos consultar: CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2011 e também RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

Para alcançar os objetivos previstos, a Lei 5.692/1971 instituiu o currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus composto por duas partes: uma de educação geral e outra de formação especial. Conforme a Resolução do CFE n. 8, de 1º de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971b):

Art. 1º- O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

Comunicação e Expressão;

Estudos Sociais;

Ciências

§1º- Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

em Comunicação e Expressão- Língua Portuguesa;

nos Estudos Sociais- Geografia, a História e Organização Social e Política do Brasil;

nas Ciências- a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§2º- Exige-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Os Estudos Sociais se constituíram pela junção da História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), além da Educação Moral e Cívica (EMC), que havia sido inserida nos currículos pelo Decreto n. 869/1969, formando um tripé que dava sustentação ideológica ao regime através do currículo e das práticas escolares, tendo como um dos principais fundamentos o sentimento cívico. Chagas (1980, p. 145), admite que

[...] posição do Civismo encontra-se no campo dos Estudos Sociais. Nesse campo, ele deve representar a direção privilegiada que há de tomar a Organização Social e Política do Brasil, à qual por sua vez convergem os componentes histórico-geográficos.

Caberia aos Estudos Sociais ainda promover o “Art. 3º- ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971b).

O art. 2º da Resolução n. 8/1971 estabelece que “as matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento”. Apropriando-se do conceito de integração curricular, o texto da reforma traz uma crítica à compartimentação do conhecimento imposta pelas disciplinas. No item “Matérias; sua integração”, do Parecer 853/1971, pode-se ler:

Apesar de que “o Saber é um só”, a ponto de já constituir sedição lugar-comum a afirmação de que a sua compartimentagem tem sempre um efeito mutilador,

a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob título único, por exemplo, “de conhecimento”. A solução contrária, igualmente inaceitável, é a que se tende a seguir com frequência, fixando matérias já tão restritas, por uma divisão mais ou menos arbitrária, que se torna impossível na prática a sua reinclusão no conjunto. Daí a idéia de *grandes linhas* a partir das quais, já que nos compete formular apenas um mínimo, possamos chegar ao destaque de partes sem retirá-las funcionalmente do seu todo natural. (CHAGAS, 1993, p. 12).

Chama atenção no Parecer a ênfase em colocar como “inaceitável” trabalhar o conhecimento por meio “matérias já tão restritas”, que figurariam no currículo escolar por seleções “arbitrárias”, apontando ser essa a razão da impossibilidade de construção do conhecimento de forma ampla e articulada ao conjunto de outros campos de saberes. Aqui o legislador utiliza o termo “matéria” no sentido usual de “disciplina”, não “como “matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento” (BRASIL, 1971a, p. 4). O documento trata o conhecimento como algo naturalizado, sem historicidade e cientificidade. Sob o argumento de promover uma integração, juntam-se partes das antigas disciplinas e, cria-se uma matéria que contém, contraditoriamente, tudo e nada ao mesmo tempo. Para validar a premissa do relator, seria necessário aceitar que as disciplinas presentes nos currículos escolares até aquele momento não possuíam articulações ou referências históricas e acadêmicas. Mesmo com as limitações teóricas, já discorridas anteriormente, no campo do currículo e da didática, além da hierarquização e dicotomia nos cursos de licenciaturas entre os componentes pedagógicos e aqueles de conteúdos próprios da área, havia o entrecruzamento entre a produção acadêmica e o conhecimento ensinado, expresso sob a forma de disciplina escolar.

No que se refere aos Estudos Sociais, de forma contraditória, na explanação do item “Matérias; sua integração”, o parecer encerra dizendo: “Sem esquecer, obviamente, que os princípios dos Estudos Sociais resultam em grau sempre maior do seu desenvolvimento como ciência” (CHAGAS, 1993, p. 400). Nesse momento, compartilhamos a mesma dúvida de Nadai (1988a, p. 11-12) quando se pergunta: “o que isto quer dizer? Terá sido uma tentativa de constituir-se outra ciência humana, ou terá sido um cochilo do legislador?”. Coadunando com a autora, que “esta relação entre os Estudos Sociais e ciência não mais foi feita, o que parece indicar que a concepção dominante e usual centrou-se na sua compreensão como campo resultante de aplicação de conhecimentos de várias” (NADAI, 1988a, p. 12).

Para além disso, não há no parecer fundamentação metodológica ou teórica que garantisse a efetivação da construção de um conhecimento integrado e articulado dos campos de saberes ou da teoria/prática. O texto discorre sobre “como deve ser”, mas não oferece os

meios necessários para “o fazer”, como, por exemplo, programas de formação inicial, continuada ou condições de trabalho adequadas.

Integrada aos Estudos Sociais, a História foi direcionada a atender preceitos cívicos, morais e religiosos em consonância com o viés ideológico e econômico da ditadura. O intuito era chegar ao nível de patriotismo desejado por Chagas (1980, p. 97): “fruto do ajustamento de cada um ao Projeto Nacional, com a atitude básica daquela cordialidade brasileira que vemos como traço digno a ser preservado”. O ideólogo (1980, p. 96), discutindo o currículo implementado na reforma de 1971, defendeu que:

Agora mais que nunca, “é dentro da visão de uma Humanidade total”, como observa Dom Luciano Duarte, “é que devemos buscar os contornos espirituais de uma Pátria”. [...] O sentimento nacional constitui ainda, pois, o elemento básico a considerar no preparo do cidadão [...]. Acontece que a cidadania é uma categoria política. [...] O preparo de que se cogita implica a compreensão desse relacionamento, que envolve a essência do Estado e suas funções, além de uma atitude de cooperação inspirada. (CHAGAS, 1980, p. 96).

Nesse arranjo curricular em que a História foi “dosada no 2º grau segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos” (BRASIL, 1971b, n. 8, Artigo 5º, II), torna-se relevante buscar compreender como era apresentado o seu papel nos documentos oficiais. O relator Valnir Chagas, quando trata “Os objetivos”, afirma:

Já nos encontramos, assim, em pleno domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente do Brasil e do seu desenvolvimento. [...] O legado de outras épocas e a experiência presente de outros povos, têm que de outra parte contribuir para situar construtivamente o homem em “sua circunstância”. [...] Vinculando-se diretamente a um dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus- o preparo ao “exercício consciente da cidadania”. [...] não apenas a Geografia e a História como todas as demais matérias, com vistas a uma efetiva tomada de consciência da cultura Brasileira, nas suas manifestações mais dinâmicas, e do processo em marcha do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1971a, p. 16-17).

A leitura do trecho acima remete a aspectos interessantes e legítimos para serem definidos para o estudo da História, entretanto, visto na integralidade do documento não se sustenta por diversos motivos, como a possibilidade do/a estudante estar em pleno “domínio dos Estudos Sociais, cujo objetivo é a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplo”. Tais preceitos não se efetivam diante do esfacelamento dos saberes que, de forma escalonada, era instituído através de uma suposta integração.

Sobressai assim, o “desenvolvimento nacional” que pode ser traduzido como a efetivação de um modelo econômico que pretendia modernizar o capitalismo brasileiro através de uma política autoritária e dependente do mercado internacional. Os objetivos permitem compreender que o desenvolvimento pretendido dependeria da formação da classe trabalhadora comprometida com os deveres cívicos nacionais, a partir do exercício de uma série de atributos que denominaram de cidadania. Significa dizer, portanto, que o tipo de “cidadão” ideal imaginado pela ditadura militar era o passivo e obediente ao sistema e ao regime. Para formá-lo, a pauta ideológica foi capilarizada em todo o projeto educacional dos militares, sendo os Estudos Sociais um dos seus condutores principais. Ainda se faz necessário ratificar que a pauta educacional era caracterizada por uma articulação indissociável entre economia e política.

Muitas pesquisas já se ocuparam em investigar a integração da História aos Estudos Sociais, principalmente no 1º grau, enquanto área de estudos. Para aprofundar o tema, poderão ser consultados trabalhos como os de Santos (2009), Fonseca (2008), Margarida Dias Oliveira (2011), Maria do Carmo Martins³¹ (2000) e Nascimento (2012). Tendo em vista a existência dessa ampla e qualificada produção intelectual com diversos recortes temáticos – como o teor ideológico da proposta curricular, a formação docente, a formação discente, os conteúdos e o mercado dos livros didáticos, dentre outros – não trataremos nessa seção, dos Estudos Sociais como objeto da pesquisa. A referência aos Estudos Sociais objetiva apenas contextualizar os desdobramentos da reforma educacional da década de 1970 para o ensino de História e os debates que foram mobilizados pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História a partir dela, em particular para o nível médio.

Interessa, portanto, compreender como se organizaram historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante da experiência mais contundente de esvaziamento dos conteúdos curriculares de História em perspectiva crítica instituída pela reforma da década de 1970. Um aspecto que precisa ser ressaltado é o fato da História ter permanecido no currículo através dos Estudos Sociais. Foi retirada do currículo a disciplina de História que, resultou por sua vez, em um enfraquecimento da profissionalidade docente de professores/as de História enquanto especialistas e também do afastamento dos conteúdos de viés críticos produzidos pela historiografia alojada na USP e na Unicamp (principalmente a de esquerda e de viés crítico às estruturas do capitalismo) da disciplina escolar. O que ocorre de fato é o fortalecimento de um projeto que **mantém a história no currículo**, mas fundamentada em outro projeto societário que busca fazer frente a um contexto de crescimento do número de

³¹ Relembramos que compartilhando ideais demarcados por questões de gênero adotamos a sistemática de referenciar com o nome completo quando citamos as pesquisadoras pela primeira vez.

programas de pós-graduação; historiografia crítica de viés marxista penetrando mais fortemente nos cursos, fortalecimento do movimento dos trabalhadores (sindicatos, MST) e dos movimentos sociais.

Cabe esclarecer que os Estudos Sociais não são uma criação da ditadura militar. Nadai (1988a) situa a sua origem na pedagogia norte-americana, nos anos 20, mas ressalva que seus significados e seu papel no currículo se diferenciavam a depender do contexto político e social. A autora (1988a) compreende que existem dois momentos na História da “implantação/desimplantação dos Estudos Sociais no Brasil: um aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária” (Nadai, 1988a, p. 5).

O primeiro momento abrangeria as décadas de 1930 até a década de 1960, no qual o eixo central dos Estudos Sociais se vinculava a um projeto social pautado

na elaboração de uma sociedade harmônica e equilibrada, sem divergências e conflitos, resultante da contribuição igualitária de indivíduos, etnias e grupos. Nesse momento a proposta foi somente indicativa, sendo inclusive usada como ampliação do espaço da crítica social, sem se chegar, entretanto, à negação da sociedade de classes, numa direção reformista, mas contestadora. (NADAI, 1988a, p. 5).

Nesse período, os Estudos Sociais estavam relacionados ao movimento Escola Nova, do qual um dos expoentes mais conhecidos é Anísio Teixeira, sendo inseridos no currículo da escola elementar do Distrito Federal. O movimento escolanovista, presente também na Europa e nos Estados Unidos, propunha uma renovação no ensino para atender às demandas das transformações econômicas, políticas e sociais que estavam em vigor no início do século XX com o processo de expansão industrial e seus desdobramentos, como o aumento da urbanização. O pensamento escolanovista, essencialmente vinculado aos ideais liberais, atribuiu à educação o papel de construção da sociedade democrática e de formação do indivíduo pautado na concepção de cidadania³².

Nesse contexto, os Estudos Sociais no Brasil, inicialmente tendo como referência as ciências sociais, figurou como propulsor de um projeto que visava ensinar a cooperação entre

³² Nadai (1988a, p. 3) explica que, no contexto americano, em alguns currículos, a cidadania era entendida de duas formas: uma “como um compromisso anterior com os valores, preponderantes na comunidade na qual se localiza a escola e vivem os alunos e suas famílias, numa perspectiva conservadora e reacionária que preserva a manutenção do *status quo*”; e em outros, a cidadania figura “numa visão dinâmica e facilitadora da mudança”. No Brasil, a autora afirma que, na década de 1970, a questão da cidadania estará presente no currículo dos Estudos Sociais “como um eixo central no discurso” (NADAI, 1988a, p. 5).

os indivíduos, oferecendo uma formação às crianças e aos adolescentes para viver no mundo de mudanças tecnológicas. Identificava a sociedade

de maneira orgânica, funcional, na qual o todo é somatório dos indivíduos envolvidos isoladamente, com interesses semelhantes ou, quando não, com possibilidade da escola, e por extensão, os Estudos Sociais exercerem interferência positiva na sua constituição ou transformação. (NADAI, 1988a, p. 8).

Tais fundamentos ganharam maior repercussão com a publicação, em 1957, da obra “Introdução Metodológica aos Estudos Sociais”, de Delgado de Carvalho, exercendo grande influência nas décadas de 1960 e 1970 sobre o sentido e a implantação dos Estudos Sociais (SANTOS, 2011). Essa publicação “deu novo impulso à disciplina, inclusive levando à inserção no currículo de algumas escolas elementares, consolidando assim as propostas da Escola Nova no Brasil” (Santos, 2011, p. 7). A autora explica que, para os seus defensores, como Delgado Carvalho, os Estudos Sociais permitiriam uma maior flexibilidade para fazer a interação dos conteúdos da área das ciências humanas, ao contrário da rígida delimitação do campo de estudo em disciplinas autônomas. Ainda daria a possibilidade dos/as estudantes obterem uma maior aprendizagem se houvesse ações relacionadas às experiências com o meio ambiente físico e social.

Essas ideias reverberaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024 de 1961, fazendo inserção do Estudos Sociais no currículo “como disciplina optativa na listagem relacionada pelo Conselho Federal de Educação a serem escolhidas pelos estabelecimentos de ensino” (Santos, 2011, p. 10), enquanto a História constava como disciplina obrigatória. Dessa flexibilidade curricular permitida pela LDB surgiram experiências de adoção dos Estudos Sociais nos currículos, inclusive no ensino secundário, como em São Paulo nos Ginásios Vocacionais e Pluricurriculares, em 1962, e na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP). Em 1968, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo inseriu os Estudos Sociais como disciplina no currículo ginásial das escolas da rede estadual.

Elza Nadai³³, uma das primeiras historiadoras a trazer para o debate a problemática dos Estudos Sociais, reflete sobre sua experiência enquanto docente e coordenadora do Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, na cidade de São Paulo, em 1969, na implementação da disciplina nos Ginásio Vocacionais:

³³ Os relatos da professora Elza Nadai foram transcritos por Neves (2007) do memorial apresentado ao Concurso de Professor Titular nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, junto ao Departamento de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: mimeo, 1994. Ver Neves (2007).

Durante esse período sistematizei uma visão de História que vinha buscando desde a faculdade, caracterizada pelo entendimento da necessidade de articular o estudo de História à intervenção, entendida em dois sentidos: na prática didática e no conteúdo da disciplina. Esta não mais era trabalhada direcionada à contemplação, mas buscava-se o sentido da ação, da intervenção social que possibilitou alcançar uma qualidade diferente no trabalho e permitiu a reelaboração de uma outra concepção, cuja palavra mais apropriada é História/problema; História/problematizadora. [...] Considero os tempos do Vocacional como um divisor de águas na minha trajetória intelectual. E daí a necessidade de se buscar um método de **abordagem do social** para se atingirem os melhores resultados, uma das lacunas na minha formação inicial. Nessa perspectiva, formamos um grupo multidisciplinar – pedagogos, historiadores, geógrafos, músicos e sociólogos – que, depois da jornada diária de trabalho, reunia-se para estudar **os métodos das ciências sociais** que, de certa forma, pudessem auxiliar o historiador e o educador a desenvolver não só a observação mas também sua abordagem dos fenômenos sociais. [...] [Em 1969,] com a intervenção policial-militar no Sistema de Ensino Vocacional, fomos obrigados a deixá-lo, retornando à nossa cadeira, nos quadros do ensino secundário e normal, em Osasco. (NEVES, 2007, p. 29-30).

A experiência da professora com os Estudos Sociais nos colégios vocacionais é anterior à reforma educacional de 1971 e, ao tudo indica, relaciona-se aos preceitos previstos no pensamento escolanovista, mesmo já com o governo militar instalado no Brasil. Nessa proposta, a integração, baseada sobretudo nas ciências da História e da Geografia, não destituía suas “respectivas identidades; pelo contrário, dos debates travados entre os seus professores e pelo trabalho coletivo elas se explicitavam cada vez mais intensamente, tanto em seu objeto quanto em seus métodos” (NADAI, 1988a, p. 9).

Entretanto, outro discurso surgiu na década de 1970, quando os documentos oficiais “não valorizam mais a questão da formação social harmoniosa, mas sim, a questão da cidadania, como eixo central do discurso” (NADAI, 1988a, p.5). A autora completa dizendo:

Foi ao nosso ver, muito mais do que isto: ressaltando o papel da integração, o que no momento significava adaptação ao sistema em vigor, formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação, os Estudos Sociais, malgrado alguns isolados, onde a exceção fica por conta da resistência dos agentes-professores, alunos, pais, direção, etc. – ocuparam o espaço ideológico por excelência: o de justificador da política então realizada. (NADAI, 1988a, p. 12).

Dessa maneira, discutir os Estudos Sociais no contexto dos ideais do movimento da Nova Escola é distinto de fazê-lo acerca da sua implantação no projeto educacional da ditadura. A pretensa integração ensaiada na década de 1960 ganhou contornos totalmente diferenciados com a Lei 5.692/1971, distanciando-se dos preceitos presentes no movimento Escola Nova para

se aproximar dos pressupostos ufanistas, cívicos, tecnicistas e autoritários previstos no projeto de educação da ditadura militar, sob o argumento falacioso de integrar os conteúdos.

O currículo tecnicista teve repercussões mais incisivas no nível médio devido, entre outras razões, da sua relação com o mundo do trabalho. Destarte, é relevante questionar o papel da disciplina História no 2º grau na habilitação profissional do/a estudante. Qual o significado e concepções do ensino de História na formação do/da jovem secundarista, iminente trabalhador/a estabelecidas na reforma? Essa problemática é mobilizada pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em suas produções acadêmicas?

De acordo com a Resolução na progressão curricular “se chegará à predominância do sistemático sobre o ocasional, com visão mais nítida de cada subárea (Matemática, Física, Química, Biologia, [História] p. ex.) ou disciplina” (Brasil, 1971b, p. 6). Significa que é possível considerar que, nesta fase, ou seja, no nível médio os/as estudantes teriam oportunidade, de fato, de efetivar um contato com o conhecimento histórico?

Como a lei forneceu ao 2º grau um caráter de terminalidade, este nível de ensino seria a primeira – pois nos níveis anteriores a História se configura como atividade ou área de estudos – e última chance da disciplina compor o processo formativo de estudantes enquanto um campo de conhecimento constituído por questões próprias, capaz de mediar a compreensão da realidade social? Considerando a prevalência da formação especial com as disciplinas ditas técnicas, haveria espaço, e mesmo interesse de estudantes para conhecimentos que não se destinassem a fins práticos? A História se encaixaria no referenciado “blá-blá-blá”? Afinal, para que serve o “blá-blá-blá” (PASSARINHO, 2019, p. 112) ou “**intelectualismo vazio e inconsistente**” (Brasil, 1971a, p. 6, grifo nosso) na hora de conseguir um emprego, razão pela qual deveria se frequentar o ensino de 2º grau naquele momento, de acordo com o previsto na reforma?

Parecem questionamentos ingênuos, mas ao fazê-los, pretendeu-se demarcar a articulação entre os elementos específicos do conhecimento histórico e a centralidade do nível médio no projeto educacional fundamentado na articulação entre profissionalização e educação. A destituição da História, campo de saber fundamental para compreender a historicidade das relações complexas do mundo em que se inserem os/as estudantes, pode ser entendida como parte de um projeto educacional com vistas a formar trabalhadores e trabalhadoras alienados das suas condições socioeconômicas impostas pela sociedade de classe, obstaculizando as possibilidades de jovens pensar historicamente para interpretar e intervir na realidade. A fragilização do potencial pedagógico da História altera a formação crítico-reflexivo que possibilita mediar o entendimento das relações que se dão na sociedade capitalista.

Entendemos que a fragmentação dos conhecimentos que incidiu no esvaziamento da História nos currículos atingia diretamente estudantes das camadas mais populares. Ao tomar o caso do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, como exemplo, verifica-se que este, “apesar da legislação vigente, não adotou os Estudos Sociais em seu programa de ensino” (Santos, 2014), mesmo sendo uma instituição pública. De acordo Santos (2014, p. 66),

[...] as características internas do currículo do ensino secundário do Colégio Pedro II apresentavam-se dessincronizadas em relação à proposta de mudança curricular promovida pela Lei 5.692. Dessa forma, a nossa hipótese para a não adoção, por parte do Colégio Pedro II, dos Estudos Sociais no currículo é que houve uma contradição entre o contexto interno, caracterizado por um currículo tradicional associado à preparação do jovem para profissões acadêmicas, de status elevado, e o contexto externo, caracterizado pelas políticas públicas que traziam a proposta da disciplina Estudos Sociais relacionada a uma tradição pedagógica correspondendo a uma visão pragmática da educação. Em vista disso, a mudança curricular proposta não aconteceu porque não se coadunava com a forma organizacional do Colégio, caracterizada por uma grade curricular composta por disciplinas tradicionais.

Apesar da autora atribuir a não adoção dos Estudos Sociais a um “padrão de estabilidade curricular” (SANTOS, 2014, p. 54), identifica-se resistência a um projeto formativo que não coadunava com o *status quo* do Colégio Pedro II que, apesar de público, não atendia às camadas populares. Neste, considerando ainda as relações próximas entre seu corpo docente e os membros do CFE, tiveram elementos políticos e econômicos, diferentes de todas as outras escolas públicas do país, que o permitiu recusar os Estudos Sociais. Para estas outras escolas, o ensino de História ocorreu “de forma tão caótica que este[estudante], expropriado dos mínimos instrumentos para pensar o processo vivido, sente-se impotente e é incapaz de enxergar-se enquanto sujeito” (CRUZ, 1984, p. 27). Já nas escolas particulares, houve um mascaramento do currículo, no qual o 2º grau mantinha seu caráter de preparação para os vestibulares com foco no ensino propedêutico, mas oficialmente nos certificados constavam uma habilitação profissional. Como argumenta Fonseca (2008, p. 43),

Os objetivos, os conteúdos e as políticas delineadas no projeto de ensino e de dominação política do Estado Brasileiro foram implementados em nível de planejamento e execução de formas diversas nos vários estados brasileiros. As forças políticas detentoras do poder, ao tentarem destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo, tiveram como preocupação transmitir valores morais e políticos úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista.

De fato, a disciplina História figurava como um dos principais objetos de interesse dos reformadores da educação, visto seu potencial para formação da consciência crítica. Era necessário alinhar o ensino de História à política do governo militar representado pelo Conselho

de Segurança Nacional que controlava o conhecimento histórico produzido nas escolas e universidades, seja por consenso ou repressão. A ditadura militar entendia “muito bem o papel do ensino de História, pois tolheu professores e alunos e reformulou o ensino para servir aos interesses do regime” (OLIVEIRA, 2011, p. 166), por isso deu uma nova configuração ao seu sentido, tanto em sua produção científica quanto pedagógica.

Com a formação tecnicista estreita, intelectuais orgânicos da ditadura atribuíram ao conhecimento histórico ora um caráter de “blá-blá-blá”, ora de “intelectualismo vazio”, definindo-o como desnecessário. Nessa perspectiva, vai se instituindo um marco de memória de que estudantes do Ensino Médio não precisam do conhecimento histórico. Considerando as continuidades que se operam pela transmissão social, diacrônica e sincronicamente, tem-se, inclusive, uma memória social de que estudantes que seguem para fazer o nível médio profissionalizante precisam aprender apenas o que for especificamente ligado ao exercício do trabalho. De forma geral, essa memória social se direciona à educação das classes populares. Portanto, compreender a concepção acerca das lutas dos sentidos sobre o conhecimento histórico na escola, nos remete a um dos marcos sociais consolidadores de uma política de memória elaborada na Lei 5692/71, que continua reverberando no presente, em suas modificações, ou seja, que o conhecimento histórico é de segunda importância para a formação para o trabalho, sendo transformado e relacionado a noção de “blá-blá-blá”.

3 O MOVIMENTO DOS/AS HISTORIADORES/AS E PESQUISADORES/AS EM ENSINO DE HISTÓRIA NA DEFESA DA HISTÓRIA

A partir da publicação da Lei 5.692/1971, a integração da História aos Estudos Sociais passou a ser obrigatória no 1º grau, mantendo sua permanência como disciplina no 2º grau limitada às prioridades do enfoque tecnicista especificado no currículo. Configurou-se uma fragmentação do conhecimento histórico no processo formativo de estudantes na escola básica por meio da organização curricular estruturada no escalonamento (atividades, área e disciplina) dos conteúdos escolares.

Não é demasiado reiterar que, na década de 1970, a discussão sobre o ensino de História no currículo escolar não havia se constituído como uma área de pesquisa no Brasil. O campo começou a se formar a partir das lutas e enfrentamentos feitos à lei 5.692/1971. Entretanto, isso não significa que alguns historiadores/as já não estavam fazendo aproximações com estudos a respeito do ensino de História, especialmente no âmbito da formação docente. No intuito de acompanhar o aparecimento desse debate, identificando como historiadores/as se posicionaram e discutiram os impactos dessa reforma educacional para o ensino de História, em particular no nível médio, foram examinados os anais da ANPUH durante o decênio de 1970. Quando a questão dos Estudos Sociais foi trazida como pauta para associação, fica evidente, através da documentação, que ocorreram conflitos internos com desdobramentos significativos para a configuração da própria ANPUH.

No período se identifica uma crescente no número de trabalhos que passam a se ocupar das questões referentes ao ensino. Na ata da sexta edição do evento ocorrido em 1971³⁴, em Goiânia, consta que foram 135 comunicações apresentadas, sendo que, “dessas, cêrca de 70 tem por objeto a análise de fatos históricos, 19 trataram de problemas de didática ou metodologia da História e cêrca de 46 ocuparam-se em arrolar as fontes primárias” (Anais do VI Simpósio, 1973, p. 17). Ainda há uma referência sobre a aprovação do “temário de estudos” Metodologia e Didática da História para o próximo Simpósio” (Anais do VI Simpósio, 1973, p. 7), apontando para o surgimento de uma demanda.

A partir de 1973 são encontrados os primeiros registros sobre a reforma curricular em andamento. Quanto aos trabalhos apresentados, no decorrer das cinco edições dos Simpósios Nacionais de História da ANPUH que são realizadas na década de 1970³⁵, três deles abordam a lei 5.692/1971 como objeto de discussão, são: “A reforma educacional de 1971 e a situação

³⁴ Interessante observar que o evento aconteceu de 5 a 12 de setembro de 1971, menos de um mês após a publicação da lei em Diário Oficial em 12 de agosto de 1971.

³⁵ VI, em 1971; VII, em 1973; XVIII, em 1975; IX, em 1977 e X, em 1979.

da História no ensino de 1º e 2º grau no estado de São Paulo”, José Bueno Corti (1979), “História e Estudos Sociais: um estudo comparativo dos Guias Metodológicos do M.E.C”, de Raquel Glezer (1979) e “O ensino de História em Faculdades de Estudos Sociais”, de Antonietta d' Aguiar Nunes (1979). Nota-se que destes, todos apresentados no IX Simpósio Nacional (1977), dois se referem ao 2º grau.

Ao acompanhar a documentação, fica evidente que começa a comparecer uma preocupação com o ensino de História. Embora os trabalhos sejam ainda muito direcionados às experiências pedagógicas, por exemplo, a produção de novos recursos pedagógicos, como teleaulas destinadas ao curso de madureza da TV Cultura e práticas envolvendo visitas a museus e arquivos, são encontrados aqueles que colocam em evidência a relação entre o ensino de História e o processo formativo de estudantes.

Alguns artigos irão trazer assuntos tangenciais à reforma, como as problematizações acerca da função da História para a sociedade. São trabalhos de extrema relevância visto que se articulam, mesmo indiretamente, as questões subjacentes ao currículo, abrindo possibilidades para repensar o projeto educacional em voga e fazer intervenções através de novas proposições. Tem-se, defendendo a relevância da História para compreensão do desenvolvimento tecnológico no país, o artigo de Valla (1973)³⁶, intitulado **Desenvolvimento, tecnologia e História**. O autor trata do ensino de História no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a partir da defesa de diálogos entre ciências exatas e ciências humanas devido a sua “grande contribuição na criação de uma mentalidade dirigida para um desenvolvimento verdadeiro” (VALLA, 1973, p. 183, vol. II). Relata que,

em 1968, num Simpósio Nacional de Escolas de Engenharia, no Rio de Janeiro, foi aprovada moção no sentido de se tentar, da maneira mais rápida possível, incluir departamentos de humanidades, como o do ITA, nas outras escolas de engenharia do Brasil. Daí se antevê a possibilidade crescente do aumento de cursos de História num grande número de escolas de engenharia do país. (VALLA, 1973, p. 184, vol. II).

Citando James B. Conat³⁷ para ilustrar o pensamento presente entre os membros do corpo docente do ITA sobre o conhecimento histórico na formação dos estudantes das áreas da engenharia coloca:

³⁶ O texto foi apresentado no VI Simpósio Nacional de História em 1971, porém os anais só foram publicados em 1973.

³⁷ Valla (1973, p. 184-185) traz a citação original na língua inglesa, mas coloca em nota de rodapé a tradução. Optou-se por citar a tradução feita pelo autor. Referência: Conant (James B.), "History in the Education of Scientists". *American Scientist*. Winter Issue. Volume 48. December, 1960. Number 4, p. 534-535.

A necessidade de uma iniciação à compreensão histórica durante os anos de pré-graduação é muito maior hoje do que há uma geração atrás. Refiro-me, principalmente, aos estudantes que se formam em ciência, porém, creio que esta mesma afirmação pode se aplicar a todos os estudantes universitários. A grande expansão da ciência aplicada e a complexa conexão da ciência, pura e aplicada, com o governo, tem conseqüentemente feito com que poucos cientistas possam livrar-se de um modo ou outro de se envolverem em atividades fora de seus laboratórios. Alguns assumem responsabilidades administrativas... Cada indicação nos mostra uma expansão deste processo de transformar cientistas em administradores e estadistas... Quando aqueles treinados na ciência se enveredam em posições que envolvem considerações políticas... a ciência que adquiriram passa a ter um significado secundário. Seus métodos anteriores de se analisar problemas e de formular questões requerem uma considerável transformação. (CONAT *apud* VALLA, 1973, p. 185).

De forma explícita, o autor relaciona o conhecimento histórico à política e ainda salienta que a ciência ganha um teor secundário quando profissionais da área de engenharia passam a exercer funções de dirigentes, deixando subentendido uma necessária articulação entre o conhecimento tecnológico com os de caráter sócio-histórico. Percebe-se a visão elitista e pragmática presente na defesa dessa inter-relação visto que destina preocupações para carreiras profissionais de egressos dos cursos de engenharia. Se na década de 1970 o ensino superior era para poucos, ingressar no ITA era para os “poucos dos poucos”³⁸.

São perceptíveis na citação aproximações conceituais com o modelo educacional da *École Polytechnique*, criadas em Paris no século XIX, caracterizada por uma

(1) educação que conciliava os aspectos da formação geral – a partir da valorização dos elementos políticos e culturais da ideologia burguesa – e os técnicos-científicos específicos; (2) formação de quadros políticos que estivessem habilitados tanto para dirigir o processo produtivo, quanto ocupar posições no Estado no processo político; e (3) restrição de acesso às classes populares (sejam trabalhadores rurais ou urbanos) através de exames rigorosos e rígidos processos avaliativos de apreensão do conhecimento. (BEMVINDO, 2016, p. 171).

Assim como as escolas politécnicas de base burguesa do século XIX “estavam carregadas de ideologia do positivismo, e viam na ciência a possibilidade para o desenvolvimento social e econômico do Brasil” (Bemvindo, 2016, p. 171), também se encontra na discussão de Valla (1973) uma crença na engenharia como “uma especialidade profissional que deve formar o aluno para que ele fique em condições de aplicar seus conhecimentos ao

³⁸ Além do acesso do ITA estar restrito a uma elite econômica, tem-se ainda as questões de gênero, pois só homens poderiam ingressar nos cursos. Isso só mudou no final da década 1990 quando passou a permitir o ingresso de mulheres na instituição, por meio de um dos vestibulares mais concorridos do país.

processo de desenvolvimento” (VALLA, 1973, p. 185, vol. II). É, portanto, uma visão diferente da defendida na concepção politécnica de caráter socialista.

Para o autor, o compromisso da tecnologia seria buscar por soluções para os problemas sociais, sempre à serviço da humanidade e não o inverso. Para tanto, a abordagem historiográfica deveria partir de questões do presente para problematizar o passado e encontrar alternativas no futuro. Fica evidente na concepção historiográfica de Valla (1973) uma influência da dimensão evolutiva e de progresso, na qual o “passado é uma ferramenta” (VALLA, 1973, p. 186) para entender os obstáculos que inviabilizam o desenvolvimento da nação. Os conteúdos da História deveriam se centrar nos estudos dos problemas brasileiros decorrentes tanto de fatores internos quanto externos. A partir do conhecimento acerca desses problemas, seria possível estabelecer objetivos para construir um futuro pautado no avanço da tecnologia.

A realidade histórica é colocada por meio de causas e efeitos, linearmente estabelecida, sem considerar a complexidade e as contradições da sociedade de classes, definindo o desenvolvimento da ciência como única alternativa para dirimir os problemas sociais. Valla (1973) e, de acordo com ele, seus colegas professores do ITA, reconhecem ser imprescindível o conhecimento histórico na formação geral para fins de constituir intelectuais para ocupar os futuros cargos do alto escalão da burocracia brasileira à serviço dos interesses do Estado. Fundamentam-se nos pressupostos do modelo politécnico clássico de base burguesa oriundo da *École Polytechnique* “que concilia aspectos gerais e específicos na formação” (BEMVINDO, 2016, p. 59).

Identifica-se um vínculo direto do ITA com a formação de mão-de-obra qualificada para compor posições de dirigentes, no contexto de expansão do desenvolvimento industrial brasileiro, comprometida com a formação de cunho liberal e burguesa, sem preocupação com o processo de emancipação social das classes menos favorecidas. Apesar da crença na redenção de todos os problemas da sociedade através da ciência, Valla (1973) aponta que esses são historicamente situados, contudo não avança na discussão em termos políticos e de classe. Reconhece a relevância da História como condição para a formação intelectual e tecnológica dos estudantes, através da articulação das diferentes ciências, entretanto limita a necessidade dessa indissociabilidade para estudantes que serão futuros dirigentes. Salienta a necessidade de acesso à totalidade dos conhecimentos socialmente acumulados para constituir uma formação humana ampla, sublinhando a relevância da História para a interpretação da realidade social. O artigo, porém, não traz nenhuma referência às classes trabalhadoras e não estende a premissa deste tipo de educação para todos/as. Mesmo assim, aponta para elementos que permitem

problematizar o modelo educacional da reforma de 1971 visto que esta tinha como fundamento principal desconsiderar a totalidade social e priorizar a aplicação do saber produzido em/por outros lugares e pessoas. O conhecimento foi fragmentado através de uma falsa articulação entre as disciplinas e de um tecnicismo estreito, implementando processos de inacessibilidade às suas diversas formas de produção.

A estabelecer uma relação entre a formação dos futuros dirigentes e uma necessária aprendizagem histórica para compreender os problemas sociais e suas possíveis soluções, podemos concluir que se for utilizada uma lógica contrária, na qual ocorra um processo de esvaziamento dos conhecimentos na preparação para exercer futuras atividades profissionais, terá como resultado a incompreensão dos mesmos problemas. Significa dizer que, para atuar no mundo se faz necessário ter acesso às ferramentas que possibilitem fazer leituras sobre o mesmo.

No que se refere à Lei 5.692/1971, no Simpósio Nacional, em 1973 será encontrado o primeiro posicionamento dos/as historiadores/as e interessados/as nas questões do ensino filiados/as à ANPUH manifestando-se consta a reforma curricular instituída. Na ata do VII Simpósio Nacional da ANPUH consta a moção, de número 9, que traz o seguinte:

Considerando a insatisfação reinante entre todos os historiadores e professores de História do país, manifestada já em diversas oportunidades;
considerando o total desajuste das Ciências Humanas existente no ensino de suas disciplinas na chamada área de Estudos Sociais, na forma que se pretende apresentá-las;
considerando que tem havido evidente distorção na conceituação do que seja área de ensino com a transformação dos chamados Estudos Sociais em disciplina;
[...]
considerando ainda a importância do atual debate sobre Estudos Sociais, professores participantes do VII Simpósio Nacional de Professores Universitários de História debateram e redigiram o documento anexo e decidiram submetê-lo como *moção* à aprovação da sessão plenária deste Simpósio. (Anais do VII Simpósio Nacional da ANPUH, 1974, p. 68).

Em seguida, há a publicização de um documento, assinado por 45 sócios, que pode ser lido em alguns dos fragmentos que destacamos a seguir:

Verificamos assim que a integração, desejável ao nível de planejamento interdisciplinar e que manteria a individualidade de cada matéria, se traduziu, na prática, em uma “integração” arbitrária ao nível do professor, não “polivalente” como definem os pareceres, mas “pseudo-polivalentes”, considerando-se a deficiente formação por eles recebida nos cursos “superiores” de Estudos Sociais, curso de reciclagem ou Premem. O simples exame do currículo mínimo para Estudos Sociais, a ser cumprido em 3 semestres, ou substituindo o ciclo Básico, demonstra claramente a

impossibilidade de se conferir Estatuto científico a algo rotulado “Estudos Sociais”, que apesar de seu caráter meramente informativo pretende **abranger ciências como História, Geografia, Ciências Sociais, etc.**, e elementos ideológicos formativos como Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Fundamentalmente, o que resta de mais significativo neste debate é a assustadora negação, subjacente a toda prática conduzida, **da principal função e do próprio sentido das Ciências Humanas: a crítica da sociedade, necessária ao perfeito desenvolvimento de suas potencialidades.**

[...]

Em vista das considerações acima, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) manifesta-se:

1.) - Pela integração das matérias lecionadas no 1º e 2º grau, *mantida a individualidade de cada matéria, ministrada por professor especializado* como necessária, mas não aceita Estudos Sociais como disciplina, isto é, a união de História, Geografia, Sociologia, OSPB, etc., com um único professor polivalente.

2.) - Pela recusa veemente à implantação de cursos de Estudos Sociais em nível superior e formação de professores "polivalentes".

Belo Horizonte, 8 de setembro de 1973. (Anais do VII Simpósio Nacional da ANPUH, 1974, p. 69-70, grifos nossos).

Por fim, encaminha-se como proposta:

PROPOSTA n. 1

[...]

considerando a importância da ampliação do debate em todas as Faculdades, Institutos de Ciências Humanas e Centros de Ciências Humanas;

considerando a oportunidade da divulgação desta matéria;

propomos:

1º) - Que sejam criadas Comissões ao nível dos Núcleos Regionais para estudo detalhado da Lei 5692, assim como de todos os pareceres dos Conselhos de Educação (Estadual e Federal).

2º) - Que a Secretaria Geral da ANPUH se encarregue da coordenação dos resultados obtidos, e com a devida Assessoria Jurídica, elabore documento propondo alternativas e medidas a serem tomadas.

3º) - Que a Secretaria Geral da ANPUH se encarregue, juntamente com os Núcleos Regionais e seus associados, da mais ampla divulgação e defesa das posições aqui tomadas sobre Estudos Sociais, através da imprensa, em promoção de conferências e perante os órgãos competentes. Belo Horizonte, 8 de setembro de 1973. a.) - Déa Ribeiro Fenelon, Odilon Nogueira de Matos, Beatriz Ricardina de Magalhães, Maria Efigênia Lage de Resende, Olympio Westphalen, Vera Lúcia Costa de Mello Reis, Silvia M. B. V. de Andrade. (Anais do VII Simpósio Nacional da ANPUH, 1974, p. 71).

A partir desse momento, a associação começou a sistematizar e organizar ações de enfrentamentos a reforma educacional em vigência, constituindo-se como uma pauta envolvendo não apenas um grupo de historiadores/as interessados/as na questão do ensino, mas a própria diretoria da ANPUH com desdobramentos, nas seções regionais.

Nessa mesma edição do Simpósio em 1973, encontram-se outro trabalho com problematização sobre a concepção da História e a função do seu ensino. Apesar de não abordar

a reforma de 1971 diretamente, Nadai (1974), no artigo “Um projeto de montagem de recursos didáticos aplicados à História”, tangencia-na ao colocar em evidência a necessária reflexão, nos cursos de formação docente, sobre as especificidades do conhecimento histórico, para estes/as sejam capazes de mobilizar sentidos do seu estudo em nível de 1º e 2º graus. A autora provoca esse debate ao questionar: “[...] esses professores contêm em si um instrumento específico nas mãos: no caso a História. Qual a importância que se lhe atribuem?” (NADAI, 1974, p. 1012, Vol. II). Sua pergunta, aparentemente tão simples, é central para que se possa discutir o princípio formativo e educativo da História nos currículos escolares, desdobrando-se em aspectos que contemplam finalidades e usos, em um contexto tão complexo e novo quanto o que estava sendo delineado. Utilizando como documento de análise os relatórios de estágio de estudantes de História do curso de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), a docente concluiu que “a História é vista como ‘algo’ a ser transmitido aos alunos/as (afinal, é importante ‘ter’ cultura geral), sem nenhuma vinculação com a realidade, ou com o próprio método de ‘fazer-se História’” (NADAI, 1974, p. 1014, Vol. II, grifos da autora). Considero que este desafio ainda continua posto na atualidade.

Existem diversos elementos relevantes apontados pela autora como as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as em formação em definir a finalidade do conhecimento histórico no currículo da escola. Também faz críticas à distância entre a História que se ensina e às condições concretas vivenciadas por estudantes, que poderiam ser metodologicamente incorporadas em sala de aula a partir do próprio “método de fazer-se História”. Nadai (1974), portanto, sinaliza, mesmo sem a existência no Brasil de fundamentos teóricos e pesquisas acerca dos saberes escolares e acadêmicos, uma necessária ampliação das relações e concepções sobre História escolar, da História produzida pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História e da educação. Enquanto docente de Prática de Ensino, a autora tinha proximidade com a realidade do ensino de História nas escolas e, por isso, problematizava-o pontuando:

- 1º) a necessidade de retomar a própria conceituação de História – enquanto Ciência. Poderão dizer que isso é a da alçada de Teoria ou de Metodologia da História – cursos existentes no *curriculum* do bacharelado. Mas como tratar do ensino da História se cada jovem ainda não chegou a se formular: o que é História? Qual sua importância para o ensino? Será ela realmente importante? Quais são os seus objetivos?
- 2º) Necessidade de se refletir sobre o papel e o **campo da Educação** – e principalmente das suas diretrizes e vinculações com a realidade [...]. (NADAI, 1974, p. 1016, Vol. II, grifo nosso).

O que Nadai (1974) estabelece como necessidade não estava ainda constituído como uma pauta nos cursos de licenciatura, estruturados ainda no modelo popularmente conhecido

como “3+1”. A formação bacharelesca dos cursos de História dificultava “pensar historicamente” os conteúdos escolares e, de maneira geral, destinavam ao campo da educação as questões do ensino. Já no âmbito na educação, diversas iniciativas, como as que ocorriam, por exemplo nos colégios de aplicação, buscavam problematizar as especificidades do conhecimento histórico no âmbito escolar demandando maior envolvimento dos/as historiadores/as. O que Nadai (1974) está propondo, de maneira muito pioneira, é a necessária inter-relação entre as dimensões teórico-científicas e as de caráter prático-pedagógico na formação docente, capaz de interferir na realidade do ensino de História em sala de aula.

Em diferentes textos da autora será encontrada, de forma recorrente, a defesa por um ensino de História com um sentido social e referendado na História acadêmica, bem como a necessária articulação dos campos teóricos da Educação e da História. No VIIIº Simpósio, em 1975, Nadai (1976) identifica no sistema educacional um impasse em virtude do seu crescimento quantitativo que trouxe a necessidade de “reavaliação do próprio sistema, no que tange de mais concreto que ele possui- seus objetivos, a interação professor e aluno e os processos didáticos empregados- visando-se uma readaptação do mesmo à realidade que pretende servir” (Nadai, 1976, p. 993).

Ao tratar sobre a montagem de recursos didáticos aplicados à História, desenvolvida junto com os seus graduandos/as, a autora parte da premissa de uma existência inalienável entre Educação e História:

É através do questionamento que o adolescente redescobre o mundo em suas complexas relações e a História deve ser ensinada dessa forma. Por fim é importante salientar que não queremos com esse projeto [de montagem de recursos didáticos] compor com aqueles que clamam por inovações enquanto renovação entendida como remodelação de aparências, mas tão somente interessa-nos uma redefinição de abordagem da própria História enquanto instrumento por excelência de análise de uma realidade social inserida em um contexto histórico e como tal entendida nas suas relações com a educação. (NADAI, 1976, p. 997, Vol. II).

Mesmo não tratando diretamente sobre a reforma educacional de 1971, os elementos abordados por Nadai (1976) incidem em críticas aos fundamentos da proposta dos Estudos Sociais em vigor, na medida coloca o conhecimento histórico como instrumento de análise da realidade social, diferente da proposta de adequação e adaptação prevista na concepção de História da reforma feita pelos militares. Para além disso, o ponto fulcral do ineditismo das suas discussões é a aproximação entre os conhecimentos históricos e as questões educacionais, sem conceber compartimentação entre ambos.

Apesar das provocações de Valla (1973) e Nadai (1974, 1976³⁹), a rigor até 1975, analisando os anais do Simpósio Nacional da ANPUH, não se identificam trabalhos específicos sobre a Lei 5.692/1971 e o ensino de História, tanto no 1º quanto no 2º grau. A questão da reforma, como já colocado, aparece como um tema circundante a outras preocupações e estudos, como o significado do ensino de História e a reconfiguração da sua didática a partir da realidade concreta de estudantes que começavam a ter acesso à escola pública. Não sem razão que, para atender a essa demanda sobre “como fazer”, grande parte dos trabalhos apresentados nos anais da década de 1970 trata de usos de “novos recursos” e experiência metodológicas, mas sem ampliar inquietações como as provocadas por Nadai (1974) ou configurar um debate coletivo sobre o lugar da História no currículo imposto.

No IX Simpósio Nacional de 1977, em Florianópolis, a questão dos Estudos Sociais ganhou novos impulsos no âmbito da associação. Na programação do evento, por exemplo foi realizada uma mesa-redonda com o tema “A História e o problema dos Estudos Sociais”⁴⁰. Ainda ficou aprovado em assembleia tornar pública a posição assumida pela ANPUH com “a divulgação ampla através da imprensa das comunicações apresentadas na Mesa-Redonda sobre Estudos Sociais” (Anais do IX Simpósio Nacional da ANPUH, 1979, p. 104). E, por fim, foram definidas comissões para organizar o enfrentamento ao seu estabelecimento e, também, ao avanço dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, integralizados em apenas 1.200 horas. Por esta razão, foi elaborada e aprovada a moção n. 7 manifestando:

Tendo em vista as discussões dos debates neste Simpósio sobre a questão dos Estudos Sociais que demonstraram:

1. que seu caráter é essencialmente o de formação ideológica, despido de toda e qualquer preocupação científica;
 2. que sua implantação atendeu às necessidades imediatas de uma política educacional voltada essencialmente para a expansão meramente quantitativa, sem a participação dos professores, estudantes e entidades profissionais e acadêmicas;
 3. que o fracasso de sua implantação já é patente, conforme atestam as experiências de professores e estudantes da área;
- e, considerando que, apesar da Portaria 927 prossegue o processo de elaboração curricular⁴¹ e imposição definitiva de Estudos Sociais, através da

³⁹ Ressaltando que o artigo foi apresentado em 1975, a publicação que se deu em 1976.

⁴⁰ Infelizmente não foram publicados os textos da mesa nos anais. A mesa foi coordenada por Eurípedes Simões de Paula.

⁴¹ Para implementar a 5.692/1971 em São Paulo, a Secretaria de Educação do Estado (SEE), através das equipes técnicas do “Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Professor Laerte Ramos de Carvalho” (CERHUPE), juntamente com professores/as da rede pública paulista de todos os níveis de ensino (1º e 2º graus e ensino superior) elaborou Os Guias Curriculares para o Estado de São Paulo, em 1973. O Guia Curricular de Estudos Sociais contou, com quatro elaboradoras: “Professoras Elza Nadai, cujo nome aparece em destaque no texto, assina o documento como autora, Joana Neves, Suria Abucarma e Delma Conceição Carchedi, sendo que

colaboração individual de alguns professores⁴² que não representam o pensamento dos profissionais de História, nós professores universitários de História, através da ANPUH, manifestamos o nosso mais veemente repúdio à implantação de Estudos Sociais (assim como da Resolução 30) e, especialmente à forma como as mesmas vêm sendo encaminhadas sem consulta aos órgãos de representação coletiva. Florianópolis, 20 de julho de 1.977. (Anais do IX Simpósio Nacional da ANPUH, 1979, p. 121)

Ainda na edição do evento de 1977 outro acontecimento se somou as articulações contra os Estudos Sociais: a aprovação da participação de professores/as das escolas e estudantes de pós-graduação nos quadros da associação⁴³. Déa Fenelon (2008, p. 285), em entrevista a pesquisadora Ilka Miglio de Mesquita (2008), narra que “a discussão foi grande (*sic*) mas começaram a aparecer as reações contra a presença dos professores como sócios”. Até aquele momento, a ANPUH não permitia a participação de docentes não universitários/as como associados/as, muitos frequentavam os simpósios por serem discentes dos programas da graduação ou da pós-graduação, mas também exerciam a docência na escola básica. Portanto, estes/as docentes-discentes vivenciavam em suas escolas a realidade concreta imposta pela reforma, repercutindo nos cursos acadêmicos os problemas enfrentados para ensinar História no 1º e 2º graus.

A mudança na categoria de associados provocou uma reorganização interna da própria associação. Docentes não universitários/as que passaram a ser associados/as levaram pautas externas à academia, como àquelas ligadas ao exercício profissional e o ensino de História no âmbito das escolas. Essas reformulações da ANPUH precisam ser compreendidas paralelamente à consolidação da reforma de 1971. Quando começou a ferir diretamente os direitos dos/as professores/as de História nas escolas surge uma pressão por um posicionamento da maior entidade científica de história do país. Sendo a sede da ANPUH em São Paulo, dentro

esta última era a coordenadora geral da área de currículo do CERHUPE” (Martins, 2000, p. 151). Pontuar a participação dessas professoras não significa atribuir que um alinhamento político com a ditadura por parte delas, apesar de muitas acusações nesse sentido foram feitas. A questão precisa ser vista dentro da complexidade e das contradições que estavam postas, diante da possibilidade de elaborar uma proposta, dentro dos limites impostos, por uma ditadura, feita por especialistas ao invés de simplesmente entregar para “outros” fazerem. Essas relações dos especialistas com as políticas educacionais não são lineares e precisam de cuidado ao tratar da questão.

⁴² Em 1977, os Guias Curriculares para o estado ainda eram válidos para orientação curricular, porém a SEE resolveu criar um outro documento, elaborado por um grupo de trabalho formado por professores/as da Universidade de São Paulo e professores de ensino secundário, com a justificativa de melhorar a implementação da reforma. No que se refere aos Estudos Sociais, foi publicado em 1977, o documento Subsídios para implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º Grau - 5ª a 8ª séries. Ver Martins (2000).

⁴³ Foi aprovada em assembleia a proposta para que “no artigo 20 dos Estatutos da ANPUH substitua-se os §§ 19 e 29 por este § único: ‘A ANPUH assegura a participação de professores/as secundários, de matérias afins, estudantes de pós-graduação e graduação em todas as reuniões de seus simpósios, salvo o direito de voto na assembleia geral’” (Anais do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História, 1977, p. 31, vol. I). Somente em 1981 que, de fato, consolidou-se a mudança no estatuto, prerrogativa necessária para incluir no quadro de sócios da entidade professores/as de outros níveis de ensino, além dos professores das universidades.

da Universidade do Estado de São Paulo (USP), os debates foram, inicialmente, mais intensos entre a associação e as instituições paulistas.

Requeria-se uma posição, acima de tudo, política diante da realidade em que se encontravam o ensino de História e a sua docência, visto que novos dispositivos legais foram publicados, afetando diretamente o campo de atuação de profissionais diplomados em História. Dentre estes dispositivos legais, está a publicação Portaria do MEC n. 790 de 1976, que restringiu a autorização para ministrar aulas de Estudos Sociais apenas aos/as licenciados/as em Estudos Sociais. Assim, concluintes em História só poderiam exercer a docência no 2º grau.

Nos anos seguintes, novos/as associados/as chegaram trazendo novas demandas e problemáticas. Martins (2000, p. 113) explica que,

à medida em que o governo ditatorial demonstrava sua capacidade de censurar e interferir nas instituições de ensino e pesquisa, professores e pesquisadores da História começaram reivindicar que a ANPUH passasse a assumir um caráter político acentuado, visando proteger os intelectuais, e também manifestar-se de forma ostensiva no que se refere à extinção da autonomia da disciplina História no ensino de 1º grau e a inclusão dos conteúdos históricos como simples matéria dos chamados “Estudos Sociais”, fruto daquela reforma.

Os protestos contra a Portaria Ministerial 790/1976 foram fortes a ponto do MEC recuar e enviar ao CFE um pedido de revalorização do ensino de História e Geografia. A solicitação foi feita por meio de um aviso ministerial (Aviso nº 694, de novembro de 1978) requerendo uma melhor caracterização do que seriam as atividades docentes nas áreas em questão (Martins, 2000). Surge daí a revisão da Resolução 08/71, em 1978, instituindo para o 1º grau a possibilidade da matéria Estudos Sociais ser ministrada através de disciplinas (História e Geografia) por professores/as licenciados/as em História e Geografia. A nova redação abriu possibilidades para os estados e municípios reorganizarem os currículos de acordo com os interesses.

Com esse documento, o CFE deixou evidente suas contradições, pois precisava manter o controle da política educacional atendendo aos interesses do governo militar e, ao mesmo tempo, tinha que contornar as manifestações de historiadores/as e geógrafos/as que faziam resistências e denunciavam, sobretudo, a inexistência de vínculos dos Estudos Sociais com conhecimentos científicos. Assim, tentava a manutenção dos preceitos da reforma de 1971 através da permanência de uma suposta integração curricular e da formação de professores/as polivalentes das licenciaturas curtas.

Diante da realidade e desafios que se estabeleciam para a História nas escolas e na atuação profissional dos/as graduados/as nas universidades, nessa IX edição do Simpósio

Nacional de História de 1977, foram inseridas diversas pautas que se desdobraram em mudanças não só de ordem estatutária, mas também em ações políticas e acadêmicas da associação, que incidem no questionamento à política educacional vigente, instituída por uma reforma que fragmentou e esvaziou a formação histórica de estudantes da escola básica.

Seguiu-se pelos dois simpósios seguintes a consolidação das ações necessárias para a efetiva mudança do estatuto da instituição. Isso só ocorreu em 1981, durante o XI Simpósio Nacional de História, em João Pessoa (PB). É preciso destacar, de forma veemente, que esse processo foi feito às custas de muitos conflitos internos na associação. Fenelon (2008, p. 285) explica que

[...] Era muito pelo lado de que a Associação era uma associação científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos e era uma coisa dos historiadores. Fazia-se muito essa diferença. E o professor ainda estava numa fase que não produzia, que não era um pesquisador e etc. E, por outro lado, havia uma reação também grande... Essa foi assim... A professora Cecília Vestfália⁴⁴ [o sobrenome correto é Westphalen], que é uma das primeiras presidentes da Associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a Anpuh (*sic*). Porque eles acharam que a falta de um nome, o que iria substituir a ANPUH. Para não substituir a sigla, nós chamamos de profissionais da História. E aí, isso deu uma reação porque cheirava a sindicalismo. O nome não agradou, as pessoas achavam que Associação de Profissionais de História parecia um sindicato, parecia uma associação de classe.

No novo estatuto, registrado em cartório apenas no ano de 1984, além da ampliação da categoria de associados, trouxe outro elemento de extrema importância para o redimensionamento da posição da entidade: a eliminação do artigo 3º do estatuto da ANPUH que vetava o envolvimento da associação em manifestações políticas e religiosas, limitando-se às atividades consideradas de caráter estritamente acadêmicas. Neste, havia a seguinte definição: “A Associação não poderá tomar parte em manifestações políticas ou religiosas, nem tratar de qualquer assunto estranho aos seus objetivos”. O trâmite da alteração estatutária demonstra,

[...] as dificuldades que os historiadores tiveram, no interior de sua própria associação, para definir os caminhos dessa luta. O crescente poder dos

⁴⁴ A professora Margarida Dias traz uma contribuição interessante sobre a professora Cecília Westphalen ao abordar que ela é referenciada negativamente na História da ANPUH por ter sido protagonista do episódio em que rasgou o regimento devido a entrada dos professores/as do 1º e 2º graus. Porém, coloca que o professor Estevão Martins, da UnB, que também saiu da ANPUH pelas mesmas razões, criando com ela Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH), nem por isso é referendado acerca desse episódio tão polêmico. E mais, atualmente, em decorrência da sua aproximação com os estudos do Jörn Rüsen é considerada uma pessoa ligada ao ensino. A professora Margarida Dias, orem considera uma das maiores incoerências da professora Westphalen foi o fato de, logo após ter rompido com a ANPUH por causa da aproximação com a educação escolar, elaborou para ser implementado em Curitiba um projeto de Estudos Sociais, a partir da longa duração. Essas colocações estão nas contribuições dadas a esta tese na ocasião da defesa,

administradores e conselheiros da educação em definir os rumos da história a ser ensinada, promoveu na ANPUH alterações quanto ao seu papel político e científico. A história da Associação se confunde com a história das lutas contra os Estudos Sociais não somente pelo seu papel de protagonista nessa luta – como ela faz questão de enfatizar – mas porque exigiu dela a reconfiguração do “profissional da história”. (MARTINS, 2000, p. 108-109, grifo da autora).

Na edição do evento de 1977 foram encontrados três trabalhos sobre os Estudos Sociais impostos pela Lei 5.692/1971, sendo dois em nível de 1º e 2º graus e um tratando do nível superior. No primeiro, Corti⁴⁵ (1979) historiciza o processo de integração da História aos Estudos Sociais, depois da LDB de 1961, passando pela Lei 5.692/1971 e os decretos que consolidaram a reforma. Destaca que, nesse processo, os Estudos Sociais instituíram-se na prática como uma disciplina e não como área de estudos. Trata ainda dos impactos da legislação no campo profissional dos professores/as formados em História e do avanço das licenciaturas curtas com a formação de professores/as polivalentes. Mas pondera que, após manifestações como a da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e a divulgação do documento intitulado **Licenciatura curta, Estudos Sociais e Ensino da Filosofia: Informe Crítico**⁴⁶, em junho de 1977, a Secretaria da Educação de São Paulo,

[...] passou a adotar uma atitude mais prudente e embora não tenha até a presente data (julho de 1977) baixado nenhuma nova Resolução alterando a organização curricular do 1º grau, já comunicou, oficiosamente, a decisão de manter o ensino da História nas 7ª e 8ª séries, com ampliação da carga horária para 3 horas/aulas semanais, medida que, se concretizada, será recebida com aplausos pelos que não reconhecem os Estudos Sociais como substituto quer da História, quer da Geografia.

⁴⁵ Em sua tese de doutorado, Martins (2000) fornece elementos que ajudam a compreender melhor o envolvimento de José Bueno Corti na questão sobre os Estudos Sociais. Ele fazia parte de um grupo de trabalho formado por professores da Universidade de São Paulo e do ensino secundário encarregados de elaborar o documento Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º Grau - 5ª a 8ª séries, em 1977, conforme já explicamos em uma nota anterior. Esse grupo de trabalho “era formado pelos professores Maria de Lourdes Monaco Janotti (História, coordenadora); Pasquale Petrone e José Bueno Corti (Geografia); Laima Mesgravis e Suely Roble Reis de Queiróz (História) e Elza Nadai (Prática de Ensino de História); Eduardo Paulo Berardi Junior, Zilda Marcia Gricoli Iokoi, Enezila de Lima e Sueli Moraes (professores secundários). É importante notar que os dois professores de Geografia faziam parte da comissão de ‘Luta contra os Estudos Sociais’” (MARTINS, 2010, p. 156, nota 12). Corti também participou do grupo de professores/as de História e Geografia que assinou, em 1972, o documento “Contribuição à Reforma de Ensino”, e analisou a reforma proposta na 5.692/1971. Nesse documento, foi tomada uma posição de confiança nas autoridades pela preservação da autonomia e individualidade científica da História e Geografia. O posicionamento presente no documento se coloca como contrário à fusão disciplinar, mas não necessariamente contra a criação dos Estudos Sociais. (Para maior aprofundamento ver Martins, 2000, capítulo 2). Infelizmente se equivocaram em dar esse voto de confiança, mantendo-se abertos à proposta dos Estudos Sociais. José Bueno Corti estava envolvido diretamente com os debates acerca da questão dos Estudos Sociais.

⁴⁶ O documento trazia a seguinte proposta: “o retorno aos currículos das várias ciências humanas, ensinadas distintamente por professores especializados, ainda que de forma integrada, dispensando-se a figura do professor polivalente a partir dos 5 anos, dando-se relevo à História e à Geografia do Brasil, sem exclusão, como disciplina autônoma de Organização Social e Política do Brasil” (CORTI, 1979, p. 881).

Esse documento a que Corti (1979) faz referência resulta de uma série de mobilizações que estavam sendo feitas por estudantes e docentes de História das universidades paulistas contra a expansão significativa dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e a favor da autonomia da disciplina História no currículo. Entretanto, Martins (2000, p. 125) ressalta que, “apesar dessa tentativa de mobilização de historiadores, não é possível perceber pelos documentos até esse momento [1977], qualquer liderança da ANPUH Nacional no processo”. Isso poderia ser explicado pelo distanciamento que havia entre profissionais da universidade, entendidos como acadêmico-pesquisadores/as e os/as da escola, relacionados/as ao exercício apenas do ensino. Também deve ser considerado o fato da questão dos Estudos Sociais repercutirem muito fortemente entre educadores/as e professores/as do ensino de 1º e 2º graus que estavam “[...] ligados aos debates educacionais. Não afeta[ando] diretamente os historiadores ou geógrafos, que estavam nas universidades, e tampouco alterava-lhes o mercado de trabalho” (Martins, 2000, p.96), além do impedimento estabelecido em estatuto da ANPUH se envolver em atividades que não fossem consideradas de caráter estritamente acadêmicas.

Sobre o 2º grau, o artigo de Corti (1979), discorre que a Lei 5.692/1971 e as resoluções do CFE,

preconizam o ensino da História como disciplina autônoma partindo do pressuposto que nesse nível o educando está em condições de assimilar o que denominam de conhecimentos sistemáticos a fim de conciliar a exigência do ensino profissionalizante com um mínimo de Educação Geral, a Secretaria da Educação de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, propôs a rede escolar oficial de 2º grau, 33 opções curriculares a vigorarem a partir de 1977 nas quais a História nos 1º⁴⁷ e 2º anos e deverá introduzir mais 3 opções para 1978. Estas últimas objetivam a preparação profissional dos jovens para um dos três setores da economia, primário, secundário ou terciário, sendo que em todos o ensino da História está presente, tendo mais realce no setor terciário. (CORTI, 1979, p. 881-882).

No segundo artigo, Glezer (1979) analisa comparativamente os Guias Metodológicos de Estudos Sociais (cadernos MEC-Estudos Sociais de 1969, com 63 páginas) e História (cadernos MEC- História de 1971, 140 páginas), este último destinado à educação em nível médio. Com este trabalho, Glezer (1979) traz à tona questões a respeito do 2º grau nos Guias, afirmando que, nesses, mesmo a disciplina História tendo sido mantida no nível, traziam os princípios e teor ideológico e de esvaziamento dos conhecimentos históricos.

⁴⁷ De fato, em 1977 o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo deliberou que, nas séries finais do 1º grau (7ª e 8ª séries), a História e a Geografia voltariam a ser tratadas de forma disciplinar. “A Secretaria de Educação do Estado (SEE) aceitou a orientação do CEE, através da Resolução SEE 139 de 24/8/77. Porém, até a publicação da Resolução SEE 276, de 1983, os Estudos Sociais ainda podiam ser ministrados de 1ª a 6ª séries, caso a escola desejasse” (MARTINS, 2000, p. 177).

Por fim, tem-se o artigo de Nunes (1979) atribuindo aos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais a interesses em formar professores polivalentes com intenção de baratear o custo da educação de 1º e 2º graus. Para autora (1979, p. 970) “a integração de conhecimentos de várias ciências humanas exige um bom domínio de cada uma delas, conhecer as várias teorias existentes, seus pontos fundamentais, visão de mundo que se baseia”, o que demandaria uma carga horária maior de cada disciplina do que as disponibilizadas no currículo mínimo para que fosse viável a formação profissional com “domínio de cada ciência humana e uma capacidade mínima de integração e síntese necessária” (NUNES, 1979, p. 972), concluindo existir uma formação precária das licenciaturas curtas em Estudos Sociais.

Em 1979 foi realizado o último evento da década, o X Simpósio Nacional da ANPUH. Esse se situa em um contexto de mudanças para o Brasil com o processo de redemocratização. Rosa Maria Godoy Silveira (1979) aponta para as contradições existentes na comunidade historiadora frente aos acontecimentos em tela:

Diante da atual conjuntura do país, evidencia-se uma determinada revalorização da História por parte de vários grupos sociais e com as mais variadas posturas ideológicas. Em contraste, o posicionamento do historiador é ainda, no conjunto, alheio e marginal a essa tendência. Irônica, mas inexplicavelmente o profissional cujo objeto de trabalho é o processo histórico, está ainda a reboque do mesmo, incapaz de captar o sentido do seu próprio tempo e como esse tempo se insere e se especifica no processo histórico mais amplo. (SILVEIRA, 1979, p. 141).

Silveira (1979, p. 142) entende que “a prática do trabalho de História tem-se consubstanciado na separação e isolamento entre ensino e pesquisa, correspondendo pois, ao pressuposto teórico de separação entre o ato de receber e o ato de criar conhecimento” e sinaliza que deve isso ser tomado como um desafio ser superado. O posicionamento da autora remete a emergência em superar a dicotomia no processo de produção, uso e distribuição do conhecimento histórico que, ressalta-se, desde o século XIX já possuía essa configuração. A postura da professora Silveira tem uma relação muito orgânica com uma experiência diferenciada de ensino que ela coordenou por meio do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR). Dentre os trabalhos que eram produzidos pelo núcleo para o ensino de graduação, não eram textos sobre o passado, mas sobre fenômenos, problemas sociais no tempo inscritos para serem utilizados na mesma época. São produções diferenciadas que reforçam a existência de experiências exitosas que, infelizmente, pelo desconhecimento até mesmo entre pesquisadores/as do campo do ensino de História, continua-se reforçando uma memória acadêmica como se o ensino de História tivesse sido uma única coisa durante toda a ditadura.

A trajetória da historiografia brasileira é marcada pelos serviços prestados às elites, principalmente através das manipulações promovidas pelo estado-nação, de forma que é necessário repensar a ideia, quase senso comum, que a reforma de 1971 teria sido a responsável pelo caráter ufanista, elitista e factual da História que chegou até as escolas, desproblematizando o seu ensino. Retomando o que já foi posto por Nadai (1986), 1964 só enfatizou com “tintas mais fortes” um processo que já vinha de longa data. Os cursos de História, originalmente elitistas, precisaram de um tempo para compreender, tratando especificamente da reforma do 1º e 2º graus, Lei 5.692/1971, que as alterações no ensino de História escolar repercutiriam na História acadêmica.

No que se refere ao ensino de História nas escolas, a análise dos anais dos Simpósios Nacionais da ANPUH, nos anos de 1970, parece evidenciar a contradição colocada por Silveira (1979), sobre os/as historiadores/as não terem efetivado leituras do seu próprio tempo, mesmo considerando as limitações teóricas existentes. Como já sinalizamos, não havia estudos que fornecessem suporte teórico para compreender as especificidades e concepções em torno dos saberes escolares e suas relações com a ciência de referência.

Essa contradição pode ser observada em dois aspectos. Primeiramente, a reforma educacional em vigor, que impactava diretamente no conhecimento histórico escolar, não ocupou centralmente as preocupações de historiadores/as em seus artigos. Serão encontrados um aumento crescente no número de trabalhos envolvendo a temática do ensino de História, mas em sua grande maioria circunscritos às experiências didáticas. A apresentação dessas vivências inovadoras denota, em certa medida, resistência ao trazer possibilidades de burlar as prescrições dos guias dos Estudos Sociais. A recorrência na proposta de aulas utilizando novos recursos pedagógicos pode ser, dentro da realidade concreta vivenciada por docentes, tentativas de minimizar o determinismo dos programas e dos conteúdos dos guias e livros didáticos. Entretanto, estas pretensões não aparecem explicita ou implicitamente nos textos, seja para coadunar ou refutar, com esses “novos” recursos o que lei em questão prescrevia. Obviamente, que não se deve desconsiderar os aparelhos de vigilância e repressão sobre a escrita desses/as intelectuais.

O segundo aspecto é a existência e, ao mesmo tempo, inexistência do debate de historiadores/as e estudiosos das questões do ensino de História sobre a reforma educacional de 1971. Faz-se necessário explicar melhor essa colocação. Quando são analisadas as partes dos anais referentes aos aspectos administrativos e burocráticos da associação, encontra-se um movimento sendo articulado através de moções, divulgação na imprensa, debate em mesa redonda, mesmo como iniciativa de um grupo restrito desde 1973. Obviamente que, ao tratar

da questão em um evento nacional, há uma capilaridade significativa com desdobramentos em diversas regionais. Entretanto, quando se parte para a pesquisa dos artigos publicados há uma lacuna no debate sobre a reforma em andamento no Brasil, mais ainda se houver uma busca por estudos voltados para o nível médio. É extremamente significativo, dentre as cinco edições dos Simpósios Nacionais de História da ANPUH na década de 1970 (VI, em 1971; VII, em 1973, XVIII, em 1975; IX, em 1977 e X, em 1979), haver apenas dois trabalhos abordando detidamente o 2º grau na reforma de 1971.

Prevalece entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História uma memória acadêmica que, a partir da segunda metade da década de 1970, houve o início das lutas contra os Estudos Sociais constituindo, de imediato, um debate político-acadêmico nacional amplo e com engajamento de forma uníssona. Mas ao investigar os documentos institucionais e produção acadêmica publicadas nos anais dos simpósios ANPUH do período, identifica-se limites e contradições dessa premissa, portanto é uma memória construída que precisa ser problematizada.

Os resultados obtidos com a empiria demonstram discussões, inicialmente, circunscritas dentro da própria instituição, sem articulação com instâncias legais, como o CFE, ratificando a percepção de Martins (2000, p. 125) ao afirmar que não encontrou na sua pesquisa, até em 1977, documentos que apontem para o envolvimento de “liderança da ANPUH Nacional no processo [de enfrentamento]”. A própria instituição reconhece isso na moção n. 7, de 1977, quando afirma que está havendo em São Paulo a elaboração de documento para implementação da reforma “através da colaboração individual de alguns professores que não representam o pensamento dos profissionais de História” (Anais do IX Simpósio Nacional da ANPUH, 1979, p. 121). Nota-se que a informação traz um tom de crítica, porém não apresenta uma outra proposição e nem revela sobre qual seria a proposta desses/as profissionais.

Houve ainda uma concentração das ações aos limites paulistas, em especial na ANPUH-São Paulo, onde ocorriam várias mobilizações de estudantes e docentes de História das universidades paulistas contra a expansão significativa dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais e a favor da autonomia da disciplina História no currículo (CORTI, 1979). Não há nos anais indicações da forma como essas resistências ocorreram em outros estados. Soma-se a tudo isso, o número reduzido de artigos sobre reforma e um grupo pequeno de historiadores/as se dedicando ao enfrentamento da política educacional.

Não se pode negar, contudo, que a implementação dos Estudos Sociais nos currículos nos anos de 1970, constituiu-se dentro de um processo marcado por contradições, resultando em um movimento de resistência feito por um grupo de intelectuais que passaram a colocar em

evidência a pauta da autonomia da História e as especificidades do conhecimento histórico no currículo escolar. Essas articulações foram embrionárias da formação da área de ensino de História que ganhou força e fez resistência à reforma educacional imposta. Os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, por sua vez, que estiveram à frente do movimento sofreram forte resistência dentro da sua própria associação representativa que não reconhecia no ensino de História um objeto de investigação da História.

3.1 Por um novo projeto de educação: o recrudescimento das lutas

A ditadura militar implantada no Brasil após um golpe em 1964 apresentava, desde meados da década de 1970, sinais de esgotamento em decorrência das inúmeras crises políticas e econômicas, dentre as quais destacamos: a eleição para escolher deputados e senadores, em 1974, que se mostrou favorável à oposição composta pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB); a derrocada do chamado “milagre brasileiro”, que levou ao crescimento da inflação; as denúncias dos casos de tortura, morte e desaparecimento de pessoas contrárias ao sistema político; as mobilizações civis em favor da anistia, aprovada em 1979 com a Lei 6683/79, e a reforma partidária que possibilitou o retorno do pluripartidarismo. Na tentativa de contornar e controlar as “tensões da abertura”, a cúpula militar deu início a uma série de articulações visando uma transição “lenta, controlada e segura” durante o governo de Ernesto Geisel.

Como já exposto na introdução, os anos de 1980 se inicia com a sociedade brasileira se movimentando para recompor e reconstruir novos projetos societários em suas diferentes dimensões. O debate posto era da redemocratização do Estado brasileiro, no qual se observa emergindo uma multiplicidade de vozes que farão disputas em defesa dos seus projetos de sociedade, dentre os quais se inserem os debates educacionais em suas diversas áreas científicas.

Frigotto (1998) defende que, “no campo educacional, viveu-se nesta década [1980] uma efervescência teórica, política e sindical” (FRIGOTTO, 1998, p. 11) impulsionada pela chegada no Brasil, através dos programas de pós-graduação em educação, das ideias de Bourdieu, Passeron, Althusser, desde o final dos anos de 1970. Contudo, para o autor o “salto interpretativo na educação” aconteceu a partir da influência da tradição marxista, seja pela leitura de Marx, Engels e Gramsci, seja pela leitura de outros autores ligados à Escola de Frankfurt. Mas é importante demarcar que antes de qualquer questão teórica o que está posto é o movimento dialético entre demandas da escola, da sociedade, da realidade concreta que se estabelecia e da academia. Docentes que vivenciavam os problemas educacionais diretamente,

sem dúvida provocaram e pressionaram a academia a se posicionar e não necessariamente o inverso. Precisamos redimensionar o protagonismo da academia nos movimentos de interesse da sociedade

Quanto aos pressupostos teóricos, estavam centrados na perspectiva histórica

[...] se explicitam nas CBE (Conferência Brasileiras de Educação), nas reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no maior espaço de participação da área na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso (SBPC) e nos inúmeros seminários e congressos organizados regionalmente. [...] O capítulo sobre educação na Constituinte e o novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desenvolveram-se marcadamente vinculados pelo debate teórico e político-sindical. (FRIGOTTO, 1998, p. 12).

Na disputa por projetos de educação com compromissos com a classe trabalhadora, destacavam-se pesquisadores/as da educação congregados, principalmente, na ANPEd, que se articularam para garantir espaço nos debates que estavam começando a ser provocados naquele momento em torno das políticas para a educação e de uma futura Constituição. A ANPEd foi criada em março de 1978, em decorrência da ampliação dos cursos de pós-graduação que visavam atender à demanda por “formação de docentes e pesquisadores e o encaminhamento de projetos assessores do sistema produtivo e do setor público” (Calazans, 1995, p. 8). Apesar de ter surgido sob patrocínio do Estado, a ANPEd, desde o primeiro momento, demarcou

[...] a necessidade da associação ser autônoma em relação ao Estado, portanto em relação à própria CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. Os primeiros passos da entidade se deram já na direção da autonomia, ao preservar suas posições e um espaço de eventual conflito com o Estado. É neste sentido que a Assembléia Geral da ANPEd, reunida em Salvador, durante sua Reunião Anual, rejeitou o projeto de avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, proposto pela CAPES para ser desenvolvido, mediante convênio, pela ANPEd. (CALAZANS, 1995, p. 8).

Na elaboração da versão preliminar do seu estatuto, houve também a recusa da proposta de organização feita pela CAPES para limitar o quadro de associados/as apenas aos programas. Numa atitude política, pesquisadores/as que coordenavam os cursos de pós-graduação, mobilizaram-se para garantir a “organização da ANPEd constituída de sócios institucionais – Os PPGEs – e sócios individuais – professores e alunos dos programas” (Calazans, 1995, p. 12). Com isso, visavam ampliar as discussões para o maior número de pesquisadores/as possível, com seus diferentes objetos de investigação na área educacional. A autonomia

requerida se vinculava ao papel social que a associação pretendia desenvolver criando o espaço para se posicionar livremente e assim levantar

[...] questões fundamentais da educação brasileira considerada ou não pela política oficial; manter ligação com a realidade social questionando *para que* e *para quem* a educação vem se destinando; favorecer através de um amplo debate a avaliação constante da política educacional; tomar iniciativa de influir e se antecipar com propostas na formulação da política educacional. (Boletim ANPEd, 1979, p. 3).

Em busca desses propósitos, em 1980, a ANPEd, em conjunto com a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação Sociedade (CEDES) e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC), organizaram a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) em São Paulo, constituindo-se como um dos marcos de resistência no campo educacional. O boletim da ANPEd informa que o encontro:

[...] é resultante do processo de organização da Sociedade Civil, ora em progresso através de sucessivas conquistas, e representa importante marco na sua busca de uma atuação mais decisória na avaliação crítica da política educacional e na procura de novos rumos para a educação do país. (ANPED, 1980, p. 1).

No manifesto aos participantes da I CBE publicado no boletim da ANPEd, é explicitada a relação entre as mobilizações do campo educacional e as pautas democráticas ao afirmar que

[...] nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria do nosso povo e não apenas a serviço de elites econômicas e culturais. Cremos ainda que podemos afirmar, em nome de todos aqui presentes, que essa educação só poderá ser feita sobre os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento. (ANPED, 1980, p. 4).

De acordo com o relatório da ANPEd sobre a I CBE, o esforço era superar a crítica estritamente ideológica da educação “numa tentativa de entender a educação como parte do movimento da sociedade brasileira concreta. Permitiu esboçar uma ligação entre os aspectos até agora tidos como meramente pedagógicos e práticos com o sentido político da ação” (ANPED, 1980, p. 4). As atividades tiveram como foco central articular reflexão e ação, nas quais se identificou o interesse majoritário por “assuntos pedagógicos e político-educacionais do que naqueles voltados para as reivindicações mais imediatas dos educadores ou estudantes” (ANPED, 1980, p. 4). Na perspectiva dos/as intelectuais congregados na ANPEd, a priorização em torno dessas questões não significava que a luta por melhores condições de trabalho e de salários estava em segundo plano, mas indicava que estava sendo delineado um movimento que vinculava

[...] essas lutas a uma reflexão mais aprofundada sobre o significado da atividade educacional. Reforça essa afirmação o fato de que as conclusões e recomendações refletem insistentemente uma mesma problemática: perguntar a quem serviu e está servindo a educação e como estendê-la àqueles até agora dela excluídos. Reafirma-se o horizonte comum que na abertura desta Conferência já divisávamos: a construção de uma educação democrática. Delineiam-se nesse horizonte alguns projetos e recomendações mais palpáveis, sejam quanto a ações no sistema educacional existente, sejam quanto a alternativas a ele. A educação da grande maioria – crianças e adultos – é o empenho e intenção de todos. Se ela sozinha não muda a realidade, é sem dúvida um dos condicionantes de uma ação transformadora. (ANPED, 1980, p. 4-5).

A citação demonstra o entusiasmo que se estabeleceu logo no início dos anos de 1980 com o reavivamento das utopias em torno de uma educação pública que fosse capaz de promover uma formação para as classes trabalhadoras ascenderem social e economicamente, com uma participação política, seja através de movimentos organizados pela sociedade civil, de classe ou outros. Há entre intelectuais do campo teórico da educação, congregados na ANPED, pautas que, de fato, diferenciam-se das preocupações dos/as historiadores/as associados/as vinculados/as à ANPUH. Enquanto a primeira estava interessada em discutir os fundamentos da educação e também do ensino de nível médio, a segunda buscava evidenciar questões mais específicas do conhecimento histórico no currículo. Entretanto, não fazemos essa consideração de forma absolutizada, visto as heterogeneidades existentes entre os próprios campos. Outro elemento importante observado é que a ANPED já nasceu com compromisso político, exigindo a participação na elaboração das políticas educacionais, mas a ANPUH se tornou política a partir do recrudescimento da legislação que incidiu diretamente na formação docente, no campo de atuação profissional e na abordagem dos conteúdos históricos escolares.

Diante da iminência da formação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) as disputas em torno da (re) definição da educação brasileira ganharam impulso. No que se refere ao nível médio, as discussões visavam superar o modelo formativo imposto Lei 5.692/1971, como já explicitado, baseado na profissionalização estreita e na fragmentação do conhecimento que desconsiderava a necessária relação entre os diferentes campos de saberes para a formação ampla de jovens. Consideramos esses debates como contramarcos às políticas educacionais oficiais brasileiras que insistem na divisão e no controle do conhecimento.

Em setembro de 1986 ocorreu a IVª Conferência Brasileira de Educação (CBE) com o tema “Educação e Constituinte” que, de certa forma, antecipou as reivindicações referentes ao sistema público de ensino e à educação em geral com a elaboração e aprovação da denominada “Carta de Goiânia” na assembleia de encerramento deste evento. Na conferência se consolidou

o movimento que visava apresentar uma proposta dos/as educadores/as para a Constituinte, no que tange à educação. Os princípios formulados partiram da premissa que a educação escolar deveria ser direito universal com gratuidade e laicidade nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.

Além dos vinte e um princípios estabelecidos, educadores/as presentes à IV CBE consideravam indispensável a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a partir dos pressupostos inscritos na Constituição, devendo haver sua participação, através das entidades representativas, tanto na construção da Constituição, quanto na LDB. Assim, no momento em que iniciou o processo de eleição para compor a Assembleia Nacional Constituinte, a ANPED, juntamente com as associações envolvidas na CBE e outras entidades fundaram o “Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita”⁴⁸ com objetivo de “organizar uma mobilização de caráter nacional para estabelecer quais os princípios que deveriam integrar o texto constitucional e fazer dessa mobilização uma pressão direta nos constituintes[...]” (BELLONI, 1988, p. 6).

A ANPUH não figurava dentre as entidades representativas que faziam parte do fórum. Efetivamente, os diálogos entre pesquisadores/as do campo da Educação e da História ainda estavam sendo construídos. Tratando sobre o assunto, Felon (1987, p. 17) coloca que,

quase sempre a relação parece bastante complicada, para ambos os lados. Nós, que estamos na área de História, temos alunos interessados em questões da educação, por exemplo as do próprio ensino da História [...]. Vejam que aí se revela uma concepção ainda da compartimentação do saber- que é nossa, que é dos educadores também e não faz avançar o conhecimento em nenhuma das áreas que estamos falando.

Para a autora, as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação ainda eram desenvolvidas pensando

[...] o saber de forma compartimentada, forma que afinal nos foi imposta pela dominação de classes, pela divisão do trabalho capitalista etc. e que vamos reproduzindo sem muito pensar ou refletir. Vejo que falta intercâmbio não apenas a respeito da produção de ambas as áreas, mas dos debates que acontecem nos dois lados, assim como também falta qualquer compreensão,

⁴⁸ O Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita, criado em 1986, era formado por: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENDE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), União dos Estudantes Secundaristas (UBES), União dos Estudantes (UNE).

ou melhores definições sobre o trabalho conjunto, sobre a pesquisa coletiva e etc. Nós historiadores, por exemplo, muitas vezes trabalhamos com temas de educação sem passar pela discussão do que está acontecendo na área da educação; ao mesmo tempo, percebo que debates da História não estão configurados como preocupações dos historiadores da educação. As questões do ensino da História, por outro lado, são às vezes discutidas com o professor de práticas de ensino de História, que é afinal um profissional da área específica: a História; e neste âmbito, não conseguimos avançar. (FENELON, 1987, p. 18).

Ao analisar os relatórios das reuniões da subcomissão da Educação, Cultura e Esportes da Assembleia Nacional Constituinte⁴⁹, que se reuniu entre abril e maio de 1987 não foi encontrada a participação direta dos/as historiadores/as. Estão presentes diversas associações acadêmicas que levaram suas questões específicas para a pauta educacional. Nos documentos estão, por exemplo, além das entidades já citadas que compunham o Fórum Nacional, a Associação dos Professores de Educação Física, Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Educação, a Associação Nacional de Compositores e Intérpretes Musicais, a Comissão Pró-Federação Nacional de Arte Educadores, Centro de Estudos Afro-Brasileiros, dentre outros. Entretanto, em nenhuma das reuniões ou audiências foi encontrada a ANPUH. Esse dado nos permite inferir que os/as historiadores/as estariam fazendo outros debates em relação à política educacional, tendo em vista as diversas iniciativas de revisão curricular que foram discutidas nos primeiros anos da década de 1980 na esfera dos municípios e dos estados. Mas também denota limites no diálogo com o texto constitucional em processo de elaboração.

Sem dúvida, uma das questões mais proeminentes no debate educacional estabelecido no processo de redemocratização, que se estende não apenas na década de 1980, mas também de 1990, refere-se ao ensino de 2º grau e sua finalidade diante do que havia se estabelecido, principalmente, a partir da 5.692/1971. Cury (1991, p. 136) afirma que esse nível de ensino “talvez seja aquele mais problematizado na evolução da História educacional brasileira, pois ele manifesta o nó⁵⁰ da relação social implícita no ensino escolar nacional”. Mais que os outros, reflete as desigualdades sociais reproduzindo as diferenças de classe ao propor uma formação profissional estreita para jovens das camadas trabalhadoras e outra formação, científico-tecnológica, para quem detém condições econômicas privilegiadas. Aliado a isso, havia ainda

⁴⁹ Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte, Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes. Disponível https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a. Conferir em: novembro/2022.

⁵⁰ O termo “nó” foi utilizado por Saviani no artigo O nó do ensino de 2º grau, publicado na **Revista Bimestre, Brasília**, v. 1, n.1, p. 13-15, out. 1986 (SAVIANI, 2021). Ele retoma essa característica na obra **A nova lei da educação- LDB: trajetória, limites e perspectivas**.

o entendimento sobre a existência de uma “grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino” (SAVIANI, 2011, p. 72).

As pautas colocadas por intelectuais nas décadas de 1980 acerca do 2º grau decorrem da experiência de profissionalização compulsória e seus desdobramentos na reforma educacional do governo militar da década de 1970. Como visto, a Lei 5.692/1971, intensificou-se as diferenças no acesso aos conhecimentos devido à ausência ou esvaziamento dos conteúdos curriculares, distanciando-os das ciências de referência. Isso, conseqüentemente, também incidiu no aumento das desigualdades sociais provocadas pela desqualificação do processo formativo.

A pretensa integração curricular na 5.692/1971 teve como resultado um esfacelamento da educação através de conhecimentos superficiais e aligeirados, sem o compromisso de se libertar de práticas pedagógicas que tomavam os conteúdos curriculares como um fim em si mesmos. Ao contrário, reforçava-as ainda mais ao tratar os conteúdos de forma desproblematizada em relação à sua significação social e política, com um forte controle ideológico. Conforme já colocado, essa foi a situação da História que passou a compor os Estudos Sociais como área de estudos no 1º grau, sendo mantida como disciplina no 2º grau, contudo com espaço restrito e pontual na estrutura curricular diante da ênfase na habilitação profissional tecnicista estreita.

Dez anos depois da publicação da lei, o autoritarismo da política educacional, que estabeleceu compulsoriamente a profissionalização para o 2º grau, foi ficando evidente a tal ponto de incomodar diferentes setores da sociedade que passaram a questioná-la. A insatisfação vinha também das entidades ligadas ao ensino privado como a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), obviamente motivadas por razões distintas das que defendiam os interesses da escola pública. Warde (1983) ressalta, inclusive, que esse setor teve maior poder de pressão que propriamente os/as intelectuais com suas críticas, cujas análises, porém, “serviram e vêm servindo, de maneira mais ou menos distorcida, de justificativa àquelas alterações” (WARDE, 1983, p. 15). Para o setor privado, o maior problema era o aumento dos custos para atender a dimensão profissionalizante exigida pela lei e, ao mesmo tempo, oferecer um ensino propedêutico garantindo a estudantes o acesso aos conhecimentos de diferentes naturezas, necessários à formação exigida pelas camadas sociais economicamente mais favorecidas.

Foram criados então grupos de trabalho para elaborar uma proposta de mudanças que resultou na Lei 7.044/1982. Com essas alterações feitas na Lei 5.692/1971 o que ocorria na prática passou a ser legalizado. O termo “qualificação profissional” foi substituído pelo termo

“formação para o trabalho”, observando-se que “o predomínio da parte de educação geral ou da parte de educação especial ou, ainda, o equilíbrio entre elas, dependeria da natureza dos estudos oferecidos em cada estabelecimento de ensino” (CUNHA, 2014, p. 929). Efetivamente em nível formal, restabeleceu-se a predominância do ensino propedêutico ao colocar a profissionalização como facultativa. Machado (1991) entende que nessa suspensão do caráter compulsório universal para o ensino de 2º grau a profissionalização foi mantida com uma multiplicidade de enfoques, noções e formas de fazê-la, que se desdobrou na difícil tarefa em definir a sua finalidade no nível médio.

As discussões em torno da questão da profissionalização e finalidade do 2º grau estavam sendo protagonizadas principalmente por intelectuais do campo teórico da Educação, mas envolvia e repercutiam outros campos afetados pela legislação. Dessa forma, quando ocorreu a publicação da Lei 7.044/1982 houve uma mobilização geral das áreas que haviam sido prejudicadas em favor da reestruturação dos currículos que, obviamente, com a nova alteração passaram a colocar em evidência aspectos teóricos e metodológicos requeridos por seus campos de conhecimento. Logo no início da década de 1980, portanto, tem-se a possibilidade de reorganização do currículo de 2º grau. A intensidade dos debates político-acadêmicos permitiram ampliar o campo teórico acerca do nível médio e do seu papel para a formação de jovens.

A ANPUH não estava alheia aos debates feitos por intelectuais da educação. Também foi afetada diretamente pelas mudanças conjunturais que estavam ocorrendo no Brasil, contribuindo para que ela pudesse rever seu posicionamento diante das políticas educacionais que impactaram o ensino de História, estabelecidas pelo estado autoritário para a educação. Pelo explicitado, fica evidente que na ANPUH as posturas de enfrentamentos e contestações acerca da reforma de 1971, diferente da trajetória feita por outras entidades, muitas em parceria com a ANPEd, deram-se a partir das condições das concretas experienciadas nas investidas da legislação contra o conhecimento histórico nas escolas e seus profissionais. Com o avanço do processo de redemocratização, a luta contra os Estudos Sociais recrudescer e a produção intelectual em torno do debate sobre a importância do conhecimento histórico na escola básica e o enfrentamento a Lei 5.692/1971 ganhou novas pautas e novos contornos, paralelo a renovação historiográfica em andamento naquele momento.

Assim, podemos compreender que intelectuais orgânicos da ditadura militar instituíram os Estudos Sociais concebendo o ensino de História como desnecessário no processo formativo escolar. Na contramão dessa concepção, comparece nos anais dos Simpósios Nacionais da ANPUH, uma posição determinante dos/as historiadores/as congregados/as na associação

acerca das questões e problemas que estão no cerne da transformação da disciplina História em área de estudos sociais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que dentro de um quadro social autoritário se forma um “coletivo” de docentes/pesquisadores/as que constrói um marco de uma memória socioprofissional, por meio das suas produções e registros dos seus posicionamentos que são de suma importância para efetivar enfrentamentos às políticas educacionais que definem o que deve ser a “matéria prima” do seu trabalho.

A próxima seção se debruça em acompanhar os movimentos que desencadearam debates políticos-acadêmicos dos/as historiadores/as, compondo uma memória intelectual em defesa da garantia da História no currículo, atualmente ameaçada diante de uma nova reforma educacional destinada ao Ensino Médio (Lei 13.415/2017). A memória desses debates, supostamente, servirá de base para a continuidade das lutas.

4 REFORMAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE DOS/AS HISTORIADORES/AS E PESQUISADORES/AS EM ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA

Nesta seção interessa investigar a produção acadêmica dos/das historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, publicada a partir da década de 1980 acerca dos debates referentes às políticas educacionais e o ensino de História, com atenção especial para o nível médio, que constam nos anais dos Simpósios Nacionais de História⁵¹, no Perspectivas⁵² do Ensino de História, no Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História e na Revista Brasileira de História (RBH).

A continuidade das lutas contra os Estudos Sociais iniciadas na década de 1970, a ampliação do campo teórico educacional e historiográfico, o movimento em torno das disputas na elaboração da Constituinte e LDB no contexto de redemocratização são questões que perpassam os debates sobre as políticas educacionais naquele momento. As discussões estão imbricadas às mobilizações em torno de um novo projeto educacional para o país, em que se buscava superar o tecnicismo pautado na concepção estreita entre educação e mercado que fragmentava o conhecimento de estudantes desde os primeiros anos de escolaridade.

Dessa forma, interessa verticalizar a lupa nas análises referentes às disputas do conhecimento histórico nas políticas e reformulações curriculares, em especial no nível médio no qual se observa o caráter prescindível destinado a História ao estabelecer no currículo a priorização de saberes técnicos e pragmáticos ligados ao mercado de trabalho.

4.1 O debate sobre ensino de História nos Simpósios Nacionais de História da ANPUH (1980)

A temática do ensino de História esteve presente na programação das conferências e mesas-redondas dos Simpósios Nacionais durante toda década de 1980, contemplando questões como a formação docente, currículo e também as políticas educacionais. Na conferência de

⁵¹ Nesse momento, a ANPUH, já havia conseguido abranger grande parte do território brasileiro através das seções regionais, por isso ao nome da associação foi acrescido o termo nacional e houve um processo de ampliação quantitativa exponencial do Simpósio Nacional de História.

⁵² Na sua primeira edição, o evento recebeu o nome de Seminário Perspectivas do Ensino de História, já na segunda e terceira foi denominado como Encontro Perspectivas do Ensino de História. Entretanto, na seguinte voltou a ser “Seminário”. Só a partir da V edição, permanecendo até os dias atuais, passou a ser Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. No decorrer da tese utilizaremos o termo Perspectivas para fazer referência ao evento.

encerramento⁵³ do XI Simpósio, ocorrido em 1981 (João Pessoa), Fenelon (1982, p. 7) inicia sua apresentação questionando “de que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina a analisar a realidade para podermos transformá-la?”. Desenvolve suas argumentações evidenciando a impossibilidade de avançar qualquer proposta concreta, seja enquanto professores/as ou formadores/as de profissionais de História, sem assumir uma responsabilidade social e política com o momento vivido.

Fenelon (1982) coloca essa condição como necessária, por entender que havia um círculo vicioso que precisava ser superado, que conduziu para “uma prática de uma política educacional, que exprime e consolida uma determinada estrutura de dominação social que passa por nossas concepções de ciência, de saber, de produção do conhecimento” (Fenelon, 1982, p. 8) interferindo diretamente na nossa posição social enquanto “fazedores de História em todos os sentidos”. Ainda levanta elementos a serem repensados e, principalmente contestados na formação do profissional de História, dos quais destacamos: a) a posição que a História ocupa como expressão da hierarquia e classificação das ciências, legitimadora da divisão social em compartimentos estanques; b) separação entre trabalho manual e intelectual; c) O distanciamento do social concretizando assim a distorção entre o fazer e o escrever a História, onde o conhecimento é visto como algo passivo e despolitizado.

A conferencista ressalta ainda que a sua preocupação naquele momento não se direcionava para as questões específicas da didática da História, mas na concepção de História que se materializa nas práticas em vigor. Nesse ponto, ela traz uma discussão de extrema relevância para os interesses desta tese, de maneira que, apesar do longo trecho, justifica-se oportuno registrar, exatamente com as palavras da autora, o que foi posto:

Antes de abordar o problema por este ângulo quero explicitar posição de que **não ignoro os efeitos de uma política educacional** que atinge não apenas a área de História, mas mais especificamente toda a área de Ciências Humanas. É evidente que não podemos ignorar os resultados de um ensino planejado para corresponder às necessidades de reprodução do sistema capitalista em que vivemos, interessado mais em consagrar situações existentes ou formar elementos aptos a lidar com tecnologias já dadas, sem nenhuma capacidade criadora, que não se preocupa com o necessário incentivo e estímulo à pesquisa nas áreas básicas. Por todas estas razões faz das Ciências Humanas o instrumento da reprodução ideológica do sistema. Daí a História oficial, o controle dos programas, a diminuição das aulas aos estritamente necessários, desdobramento da História em Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Se das Ciências Exatas se espera a

⁵³ Essa conferência foi publicada com o título **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Ver: Revista Projeto História, São Paulo, n. 2, agosto de 1982. Ao final do artigo consta, sem informações sobre ampliação ou reformulação: “Conferência pronunciada no XI Simpósio Nacional da ANPUH, João Pessoa, 1981”.

formação de profissionais destinado ao controle da produção, das Ciências Humanas se espera a formação de profissionais para a reprodução ideológica dos valores dominantes. Daí também uma legislação muitas vezes casuística, na medida das necessidades de momento e que depois não sabe como lidar com os resultados destas medidas: haja vista que o caso gritante dos Cursos de Estudos Sociais criados com determinados fins políticos de esvaziamento das disciplinas consideradas “perigosas”, incentivados por alguns anos e que diante da pressão vinda da Universidade e da ineficácia da medida estão a desaparecer e o governo não consegue resolver nem mesmo o problema daqueles que embarcaram na ilusão de um diploma mais rápido e mais fácil e agora precisam lutar na Justiça para garantir seu espaço no magistério. (FENELON, 1982, p. 12, grifos nossos).

O que mais se sobressai na citação acima é a referência que as discussões sobre renovação teórica e curricular não podem perder de vista a existência de uma legislação nacional, ou seja, das documentações que normatizam a política educacional, interferindo na formação de professores/as e no trabalho de seleção e abordagem dos conteúdos. Isso não significa desconsiderar as resistências e alternativas efetivadas no momento de implementação da política educacional por diferentes sujeitos afetados pela política. Precisa deixar muito evidente que esta tese não possui pressupostos “estadocêntricos” ao abordar as políticas educacionais, mas significa considerar que os documentos legais interferem no encaminhamento das ações, seja aderindo a eles ou refutando-os. Trata-se, antes de tudo de disputas, englobando interesses do estado ampliado (Gramsci, 2001) com correlações de forças que não podem ser enfrentadas com base em iniciativas individualizadas, desarticuladas e pontuais, subestimando os interesses e as forças que orbitam na elaboração de uma política educacional. Ainda nessa edição do evento, em 1981, tendo Fenelon como moderadora, houve um debate intitulado “o *curriculum* de História”.

Pode-se compreender mais profundamente as tensões que, no princípio da década de 1980, eram provocadas na reconfiguração da relação entre universidade e escola nas políticas de educação, através as memórias de Fenelon⁵⁴:

[...] eu acho que em sendo professores num departamento e num curso que forma professores, a nossa responsabilidade era exatamente essa discussão: a formação desses professores que estão nessa luta inglória, difícil. Reconheço tudo isso. Na verdade eu discutia, escrevi muito sobre isso, de como os cursos de História preparavam mal os seus alunos para a vida profissional. Quer dizer, você tem os cursos chamados de conteúdos e depois vai para a Faculdade de Educação, faz as disciplinas pedagógicas, mas há uma defasagem grande entre uma coisa e outra. E essa discussão nunca se colocava nos cursos de História. Na verdade, por que esses professores estão lá nessa luta com essas dificuldades todas, com esses impasses todos? Eles foram

⁵⁴ Entrevista de Ilka Miglio de Mesquita em 2005 e publicada nos Cadernos do CEOM, Belo Horizonte, n. 29, 2008 (MESQUITA, 2008).

formados nesses cursos e éramos nós que formávamos. Portanto, tinha que reverter para nós também a discussão de como é que estávamos formando esses professores. Por isso eu me engajei sempre, em toda minha carreira, nessa discussão sobre a formação do profissional de História, professor de História, do pesquisador [...] Foi uma discussão... Muita gente apoiava, muita gente fazia essa discussão. Mas essa discussão não dominava, porque havia a ideia era de que a Associação devia ser uma coisa mais científica, com grandes apresentações, e etc. (FENELON, 2008, p. 286).

Fenelon (2008) relembra as diversas ações promovidas pelo grupo dedicado aos estudos relacionados ao ensino de História:

[...] a gente procurou levar essa discussão para a Anpuh (*sic*) sempre. Fizemos muita mesa redonda. Marcos Silva era companheiro de muitas delas, a Joana Neves da Paraíba, a Professora Ernesta Zamboni [...]. Em geral, vem de pessoas o apoio a essa tese, a essa discussão. Vinha muito de pessoas que trabalhavam com a Prática de Ensino e que queriam essa discussão mais viva, mais... Inclusive, que direcionavam e orientavam os cursos, as perspectivas e etc. (FENELON, 2008, p. 292-293).

Aróstegui (2004), entrelaçando os estudos da memória coletiva e experiência oferece ferramentas teóricas para interpretar a narrativa da historiadora, possibilitando deslocar o olhar de um enfoque pessoal e individual sobre os fatos rememorados para conectá-los a uma visão mais ampliada, contextual da realidade concreta vivenciada:

La temporalidad humana tiene en la memoria su apoyo esencial, mientras que la continuidad que facilita a la acción humana es la clave de la función estructurante que tiene también en la constitución de las relaciones sociales. La memoria, por tanto, tiene una función decisiva en todo hecho de experiencia como la tiene también en la captación del tiempo por el hombre [y mujeres]. (ARÓSTEGUI, 2004, p. 9).

Não se pode analisar os temas levantados nas conferências e mesas-redondas como sendo pautas independentes colocadas pelos/as pesquisadores/as, mas como representativas de inquietações teóricas e políticas, que estavam em evidência naquele determinado momento e que não poderiam ser negligenciadas. Trata-se de um processo relacional, seja de consenso ou dissenso, entre a posição do/a historiador/a e pesquisador/a em ensino de História e o que circula entre a comunidade dedicada ao tema posto que, por sua vez, irá compor a memória social.

Esses debates se constituem, ainda hoje, como um marco de memória (Halbwachs, 2004) para intelectuais que discutem a temática de ensino, ancorando “memórias acadêmico-coletivas” que se relacionam a “memória científico-social”, as “memórias de experiências” vividas e recebidas que debatem sobre questões que circundam o ensino de História. Entendemos que as experiências desses/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História “[...] são condicionadas por um processo histórico estruturado” e constituidoras de uma

“memória do acervo histórico cultural” (Magalhães, Tiriba, 2018, p. 15) da historiografia do ensino de História no Brasil. Justifica-se, assim, a investigação dessa produção.

Essas conferências e mesas-redondas nos simpósios da década de 1980 compõem uma memória intelectual do debate que estava sendo feito por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no período em questão. O quadro a seguir contribui para visualização das temáticas:

Quadro 1 — Conferências e mesas-redondas nos anais do Simpósio Nacional da ANPUH (década de 1980)

Evento	Título	Participantes
XI Simpósio, 1981	A formação do professor de História e seu papel político e social (Conferência)	Déa Ribeiro Fenelon
	Mesa-redonda: o livro didático no ensino de História	Joana Neves (coord), Jobson Arruda, Marcus Vinicius Rodrigues, Ricardo Paris, Elza Nadai, Ricardo Maranhão
	Debate: o <i>curriculum</i> de História	Déa Ribeiro Fenelon (moderadora), Maria José F. Ribeiro, João Batista Pinheiro Cabral, Adalgisa M. Vieira do Rosário, Francisco J. Calazans, Joana Neves e Alice Canabrava
XII Simpósio, 1983	Não foi publicada nos anais a programação	
XIII Simpósio, 1985	Constituinte e História (mesa-redonda)	Prof. Dr. Francisco Iglésias (UFMG), Prof. Dr. Ulysses T. G. Neto (USP) e Prof. Marco Aurelio Garcia (UNICAMP).
XIV Simpósio, 1987	Não foi publicada nos anais a programação	
XV Simpósio, 1989	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Debate) Ciência, cultura e educação no Brasil dos anos 90.	Kátia Abud (UNESP- Franca) e Sílvio Frank Alem
	Prática de ensino em História no 3º grau: problemas e perspectivas.	Elza Nadai (FE-USP) e Kátia Abud (UNESP- Franca).
	Políticas públicas em educação.	Elza Nadai (USP), Vanilda Paiva (UFRJ), Luiz Basílio Rossi (UnB) e Therezinha de Moraes Gueiros (Secretaria Estadual de Educação-PA).

Fonte: elaborado pela autora com base nos Anais dos Simpósios Nacionais da ANPUH, década de 1980.

A abordagem de Iglésias (UFMG) na mesa-redonda Constituinte e História⁵⁵ do XIII Simpósio, em 1985, contemplou apenas uma “referência sumária” para cada uma das

⁵⁵ O texto do professor foi também apresentado no 37ª Reunião Anual da SBPC, de 10 a 17 de julho de 1985, que publicou o texto. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/2533/3/2533.pdf>.

Constituições brasileiras com o objetivo de responder às seguintes perguntas relacionadas à sua historicidade: “Por que essas Constituições foram feitas? Por que houve uma Constituinte em 1823, outra em 1890/91, outra em 1933/34 e outra em 46? Por que tivemos várias Constituições e por que elas foram substituídas?” (Iglésias, 1985, p. 135). Em suas considerações finais, o autor afirma:

Hoje, apesar das dificuldades, vive-se outra ordem, uma fase de transição. Nesta, o que mais conta é a necessidade sentida de outra Constituinte. Dela sairá a Constituição que o país exige e da qual precisa. Se a campanha da Constituinte for bem conduzida e a Constituinte for representativa da sociedade brasileira de hoje, ter-se-á uma Constituição como a que é pedida por mais de cento e vinte milhões de brasileiros, impondo-se a prática da liberdade, da igualdade e da justiça, única forma de resolver as graves dificuldades de nosso tempo e atender as aspirações de todos. (IGLÉSIAS, 1985, p. 135).

A citação supracitada remete a uma condição de expectador na elaboração da futura Constituinte e não sinaliza sobre as demandas ou propostas dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante da sua iminente elaboração. Porém, ao colocar esse tema na programação do evento conjectura-se que havia a relevância para o debate historiográfico, não apenas enquanto objeto da História, mas também enquanto um debate político.

No que se refere aos trabalhos apresentados nas comunicações, foi percebido que, no início da década de 1980, houve uma crescente preocupação em aproximar a produção acadêmica da História e a História ensinada nas escolas, tendo como norte as renovações historiográficas decorrentes da ampliação do campo teórico da História. Essa, em grande medida, se deu através da difusão dos estudos ligados ao movimento da Escola dos *Annales*⁵⁶, que inseriram novos temas, objetos e sujeitos na pesquisa historiográfica, bem como da História Social Inglesa, principalmente através dos estudos de Edward Palmer Thompson.

Os trabalhos com temas relacionados à política e reforma educacional nem sempre traziam um recorte específico no 2º grau, mesmo assim colocavam preocupações que são comuns a todos os níveis de ensino como a finalidade da História e apresentação de propostas voltadas para a revisão do currículo de História nas escolas, seja nas esferas municipais ou estaduais. Tratam, desta forma, de debates sobre as reformas educacionais e o currículo de

⁵⁶ A Escola dos *Annales* é uma referência à revista fundada em 1929 na França que tinha como proposta superar a historiografia tradicional baseada na narrativa factual dos acontecimentos por uma história-problema e um fazer historiográfico que abordasse todas as dimensões da vida humanas, não apenas a história política.

História, tanto a implementada pela Lei 5.692/1971, quanto as possíveis propostas a serem efetivadas.

Os novos direcionamentos teóricos e as reformulações curriculares em andamento, em grande parte devido à retomada da autonomia da História, impulsionaram um movimento de revisão dos currículos e conteúdos mas, principalmente, das metodologias para o ensino de História escolar. As incorporações de novas fontes de inspiração na historiografia francesa entraram nas aulas de História como uma forma de “atrair” a atenção e estimular o interesse de estudantes pelo conhecimento histórico. Portanto, despertou entre professores/as um entusiasmo significativo diante da possibilidade de implementar um “novo” ensino de História, como aponta Fonseca (1989, p. 5):

A bibliografia especializada revela uma ampliação do campo da História, através da busca de novos objetos e de novos documentos. O que nos possibilita hoje múltiplas leituras do social. Por outro lado, os programas curriculares para o ensino de 1. e 2. Graus (sic) revelam esquemas históricos bastante simplificadores, onde uma única história possível toma "ar de verdade" e se impõe como História. Os processos de reformulação destes currículos, sobretudo em Minas Gerais e São Paulo, têm explicitado confrontos e divergências entre os diversos espaços de produção e reprodução do saber que, se por um lado enriquece o debate à busca de alternativas, por outro, evidenciam sérios obstáculos às tentativas de mudanças efetivas no ensino de 1. e 2. Graus (sic).

Os trabalhos reiteravam frequentemente que as renovações historiográficas provocadas, em grande parte, pela influência da Escola dos *Annales* nos cursos de graduação e pós-graduação, ainda estavam distantes da realidade vivenciada no ambiente escolar.

Outras produções refletem sobre o distanciamento na formação docente do campo teórico da educação e da História, propondo ampliação do diálogo com os espaços escolares, que embrionariamente começam a ser entendidos como *locus* de pesquisa e de formação docente inicial e continuada. A formação docente era discutida como uma parte central para superação da historiografia tradicional, factual e acrítica que prevalecia no currículo escolar e na prática cotidiana dos/as professores/as. Reni Gomide e Neusa Garcia (1989, p. 4-5) colocam,

[...] ao procurar o significado do processo do conhecimento histórico, indagou-se como a historicidade tem sido edificada e as regras de procedimento do historiador na sua visão e apropriação do passado. Verificou-se a vinculação entre o saber e o poder no pensar e agir do professor na sociedade capitalista. Observou-se o sentido de ensinar através dos fatores próprios do discurso: o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade. Identificou-se que o livro didático anula o discurso de professor [...]. Ficou evidenciado que: a) não há crítica do conteúdo dos livros didáticos e as apostilas são sínteses de vários autores; b) não há produção de conhecimento na transmissão do saber (processo ensino/aprendizagem); c) o discurso

pedagógico é autoritário em 80% dos discursos analisados e também se constata a presença de questões obrigatórias e a falta de espaço para questionamento do aluno; d) não há racionalidade e objetividade no ato de ensinar; e) os recursos didáticos mascaram a quebra das leis de Ducrot e os professores apenas manipulam, sem reflexão o material didático. Devemos mudar a postura docente, levando-os a aprender e pensar criticamente e historicamente, encontrando formas ou caminhos para a produção do conhecimento histórico que seja válido para a maioria da população que aprende história.

O debate sobre a política educacional versava sobre as reformulações curriculares em andamento nas diversas secretarias dos municípios e estados, ocupando-se de proposições que, geralmente, eram acompanhadas de diagnósticos da disciplina. Entrecruzando propostas de diferentes espaços territoriais, percebe-se que os diagnósticos demonstravam similaridades em relação aos problemas relacionados aos métodos de ensino, condições de trabalho e formação docente em diversas partes do país. Constataram ainda a permanência dos pressupostos dos Estudos Sociais com uma abordagem acrítica da História, destituída de sentido ou proximidade com a realidade vivenciada pelo/a estudante e distante do seu universo social, ou seja, ainda permanecia um ensino de História atrelado aos princípios da educação da ditadura militar. Adalgisa Maria Rosário (1985, p. 143) conclui que “o Currículo permanece praticamente inalterado, passando incólume pelas diversas reformas. [...] Verifica-se de antemão a necessidade urgente de reformular o Currículo de História”.

Especificamente sobre o 2º grau, foram encontrados três trabalhos. O quadro abaixo fornece uma melhor visualização dos temas apresentados nos simpósios durante a década de 1980:

Quadro 2 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Nacionais (década de 1980)

Evento	Título do resumo expandido	Autor
XI Simpósio, 1981	Teoria e metodologia da ciência histórica e ensino da História: uma tentativa de aproximação	Maria Efigênia Lage de Resende (UFMG)
XII Simpósio, 1983	Estudos Sociais, espécie em extinção?	Ema Júlia Massera (Departamento de História da UFRGS)
	Análise das Diretrizes Curriculares para a área de Estudos Sociais da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul.	Ema Júlia Massera (Departamento de História da UFRGS)
XIII Simpósio, 1985	A retomada do ensino de História na rede municipal do Rio de Janeiro.	Francisco Alencar (ANPUH/RJ), Heloisa Menandro (SME/RJ)
	As reformas educacionais e o currículo de História.	Adalgisa Maria Vieira do Rosário (UnB)
XIV Simpósio, 1987	O ensino de História nas escolas de 2º grau na Paraíba.	Zeluiza Formiga e Joana Neves (UFPB)
	Análise interpretativa do discurso pedagógico do professor de História.	Reni Gomide e Neusa Garcia (UFAL)

Evento	Título do resumo expandido	Autor
XV Simpósio, 1989	A produção historiográfica e a História ensinada no 1º e 2º graus.	Selva Guimarães Fonseca (UFU)
	Revisitação teórica metodológica dos conteúdos programáticos de História no 2º grau.	Arlete Vieira da Silva e Ivani Aparecida Rogatti Omura (UEM)
	O conteúdo de Estudos Sociais e a “anti-cidadania”.	Eloisa Matos Hofling (UNICAMP)
	O professor de História e a qualidade do seu ensino.	Elza Nadai (USP), Ana Maria Luchesi Carvalho (USP); Ernesta Zamboni (USP, Unicamp), Katia Abud (UNESP).

Fonte: Anais dos Simpósios Nacionais da ANPUH, década de 1980.

Como se observa, no XIV Simpósio, em 1987, Zeluiza Formiga e Joana Neves (1987), abordando o ensino de História nas escolas de 2º grau na Paraíba, propuseram a reformulação do seu ensino por meio de uma reestruturação do currículo das escolas de 2º grau, em nível estadual, por meio de três itens a serem desenvolvidos:

[...] 1. A importância do ensino de História no 2º grau; 2. Um diagnóstico sobre as condições atuais do ensino de História nas escolas de 2º da Paraíba e 3. Proposta de reformulação do ensino de História: princípios gerais; indicações para novas abordagens, sugestões metodológicas e reivindicações de ordem administrativa. (FORMIGA; NEVES, 1987, p. 55).

Já Fonseca (1989, p. 5) refletiu sobre os confrontos e divergências entre os diversos espaços de produção e reprodução do saber nas tentativas de mudanças efetivas no ensino. O terceiro trabalho sobre o 2º grau apresenta uma proposta feita por parcerias entre a Secretaria do Estado da Educação, o Núcleo Regional de Ensino de Maringá e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), para “releitura dos conteúdos programáticos de História ministrado no 2. Grau, elaboração de proposta unificado do Município, a partir do redimensionamento teórico metodológico dos conteúdos programáticos de História para o 2º grau” (SILVA; OMURA, 1989, p. 5).

As produções publicadas nos anais corroboram com a hipótese de um panorama desafiador no que se refere à retomada da valorização e relevância do conhecimento histórico no processo formativo de estudantes. Ao analisar os trabalhos que compõem os anais dos Simpósios Nacionais da década de 1980, identificamos, a que tudo indica, estar havendo, em todo o Brasil, uma movimentação para consolidar a retomada da autonomia da História através da sua revisão curricular. A perspectiva era superar a historiografia, nomeada usualmente como

História tradicional associada a influência positivista⁵⁷, comprometida com a abordagem factual de eventos datados cronologicamente, centrada na construção de heróis para fins ufanistas e apagamento da participação das camadas populares da narrativa histórica. Por ser acrítica e destituída de problematizações acerca da realidade vivenciada em sociedade, não fornecia significados para os/as estudantes que, por sua vez, não compreendiam sua função no currículo. Sobrepujava-se portanto, uma narrativa sobre fatos e personagens heroicos e exemplares orientadores de comportamentos, sem vínculos com homens e mulheres reais existentes na sociedade, especialmente entre as massas populares. Tornava-se dessa forma pouco viável as contribuições da disciplina para pensar historicamente sobre si mesmo/a e sobre o mundo vivido.

Dentre um número expressivo de estudantes, esse processo pode ter contribuído para a circularidade de uma memória social acerca da inutilidade do estudo do passado como uma ferramenta capaz de contribuir para o seu processo formativo, fato ainda presente nos dias atuais, enfrentado por diversos/as docentes que trabalham na área, os quais costumeiramente afirmam serem indagados/as sobre “para que serve a História?”⁵⁸. Também se identifica a existência de uma memória coletiva entre de grupos que elaboram políticas educacionais que consideram desnecessário o conhecimento histórico, especialmente para o nível médio, priorizando os conteúdos pragmáticos na inserção imediatista ao mercado de trabalho, como visto em relação a lei 5.692/1971 e, agora, em andamento através da lei 13.415/2017.

Havia entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História consenso sobre a urgência em promover mudanças no currículo de História objetivando fornecer sentidos sobre o seu papel na formação de estudantes em toda sua trajetória escolar, inclusive no nível médio. Contudo, em geral, as discussões estavam sendo feitas entre historiadores/as pesquisadores/as em ensino de História internamente entre seus pares, a maioria congregados na ANPUH, através

⁵⁷ Caimi (1999) apresenta um dado importante na sua pesquisa de mestrado quando analisou 124 títulos publicados nos decênios de 1980 e 1990 sobre o ensino de História no Brasil em que coloca: “sobre a recepção de autores de influência positivista, constatamos uma lacuna na produção sobre ensino de História. Apesar da forte crítica a uma visão tradicional do ensino de história, frequentemente atribuída à responsabilidade de influência positivista, nenhuma das 124 obras analisadas busca em Augusto Comte, Émile Durkheim, Skinner, entre outros, apoio teórico para ilustrar sua crítica. Os principais representantes do positivismo na produção sobre o ensino de história são os autores Langlois e Seignobos, citados para sustentar a crítica ao ensino tradicional positivista na amostragem. Esses aparecem indicados em quatro obras, sendo uma delas referente à década de 1980 e três à década de 1990. De certa forma, prevalece o consenso entre os autores de que o ensino tradicional de história tem orientação positivista, sendo desnecessário, portanto, fundamentação para a crítica nos autores clássicos que representam tal paradigma (CAIMI, 1999, p. 245).

⁵⁸ Em experiências pedagógicas publicadas em inúmeros trabalhos acadêmicos são recorrentes relatos semelhantes. Ressalto que, enquanto docente de Estágio Supervisionado, no curso de licenciatura, posso corroborar com a permanência da falta de sentido que estudantes atribuem para História, insistindo na perspectiva da invalidade de estudos sobre algo que, supostamente, já não existe mais: o passado.

dos eventos promovidos pela associação. Não significa dizer que não ocorriam interlocuções com outras entidades, como a ANPEd e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Essa última, por exemplo, desde a década de 1970 abriu uma vertente para as ciências humanas e o presidente da ANPUH, na ocasião passou a coordenar tanto as mesas-redondas como as sessões de estudos. Contudo, ao continuar lendo sobre a programação prevista pela parceria, nota-se que as questões priorizadas se direcionaram a debater a cientificidade da História:

A Associação dos Professores Universitários de História (APUH) filiou-se à sociedade brasileira para o congresso da Ciência (SBPC), que deverá realizar a sua XXIII Reunião anual em Curitiba, de 4 a 10 de julho de 1971. O núcleo Regional do Paraná e a Diretoria da APUH, resolveram participar da Reunião e programaram um Encontro Regional que terá como ponto central uma mesa-redonda, nucleada em torno do seguinte tema: Estado atual da pesquisa histórica no Brasil. (IX Simpósio Nacional da ANPUH, 1979, p. 26).

A SBPC teve um protagonismo na elaboração de propostas para o texto constitucional. Na obra *SBPC e a Constituição Brasileira* (Moreira; Roma; Gil, 2022) diversos/as pesquisadores/as trazem artigos analisando o envolvimento da entidade em temas variados. Cunha (2022), ao tratar do tema “SBPC na Constituinte: proposta para a educação básica”, coloca:

No ensino de 2º grau, a lei [5.692/1971] determinou a profissionalização universal e compulsória [...] demorou muito a ser atenuada com sucessivas normas que diluíram a compulsoriedade, sem o pronto reconhecimento da necessidade de revertê-la. Pois foi justamente na década de 1970 que a SBPC se abriu para as Ciências Humanas e Sociais, inclusive para a Educação, o que propiciou o uso do espaço das reuniões anuais e de promoções no âmbito das regionais para a **análise das políticas educacionais**, assim como a publicação de matérias de interesse educacional na revista *Ciência e Cultura*. [...]. Criada por pesquisadores e docentes universitários, assumiu a educação básica como objeto de sua atuação política na década de 1970, que incidiu sobre a legislação educacional da ditadura. Simpósios, mesas-redondas e painéis trataram de questões educacionais em intensidade crescente. Durante a Reunião Anual, em julho de 1976, realizada em Brasília, ocorreram três simpósios com temas diretamente ligados ao currículo integrado e/ou à formação de professores polivalentes [...]. Na Assembleia Geral, diversas moções foram aprovadas condenando a formação de docentes para o ensino de 1º grau em licenciaturas de curta duração. As consequências negativas provenientes da formação aligeirada e cientificamente equivocada de docentes foram agravadas pela oferta de licenciaturas integradas, predominantemente por faculdades privadas sem compromisso com a qualidade. Alguns sistemas estaduais promoveram mudanças em seus âmbitos, mas o currículo integrado e as correspondentes licenciaturas somente se extinguíram, em todo o país, pela promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996. (CUNHA, 2022, p. 63, grifos nossos).

Tendo em vista essa parceria, a que tudo indica, os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que estavam à frente da associação acompanhavam os eventos promovidos pela SBPC discutindo a política educacional. Porém, na documentação analisada não se verifica repercussões e desdobramento dessas pautas nos simpósios Nacionais da ANPUH⁵⁹. As atividades acadêmicas que contaram com a participação da ANPUH fora dos seus eventos poderiam ter sido trazido para dentro destes, evidenciando sua capilaridade e ações no âmbito da esfera nacional e externa à própria instituição.

Foram poucos trabalhos identificados discutindo a política e as reformas educacionais e, quando apareceram, referiam-se às reformas no âmbito das secretarias municipais e estaduais, em diversas regiões com parcerias entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História vinculados/as à associação, mas não especificamente representando-a. Dito de outra forma, era um debate existente, mas interno e pulverizado, sem uma pauta unificada que perpassasse por uma sistematização em torno das questões consensuais básicas para serem apresentadas como uma proposta nacional no espaço da esfera política como visto na articulação dos/as intelectuais do campo da Educação. Analisando os anais dos Simpósios, a ANPUH, enquanto associação com maior projeção e abrangência territorial, pode-se concluir que não houve a definição de pressupostos basilares e nacionais para uma reforma do currículo do ensino de História nas escolas, menos ainda no âmbito do nível médio, para serem disputados no âmbito das atividades da Assembleia Nacional Constituinte.

Os trabalhos publicados nos anais dos Simpósios Nacionais demonstram que, apesar das discussões acerca do conhecimento histórico no ensino de 1º e 2º grau não houve, de forma geral nas escolas, a superação das abordagens e concepções do conhecimento histórico que foram forjadas na reforma da ditadura. Consideramos, portanto, que, mesmo tendo em vista os avanços contra a 5.692/1971, tratou-se este momento, parafraseando Caimi (2001) de um repensar da História ensinada nas escolas, a “Era do Repensando”. Sem dúvida, trata-se de um contexto marcado por uma efervescência teórica, política e social que abriu as condições de possibilidades para efetivação de processos de extrema relevância para a área do ensino de História que irão se consolidar nas décadas seguintes com a ampliação do campo teórico e metodológico interseccionando História e Educação. O grande problema é que esse movimento

⁵⁹ Não incluímos no *corpus* empírico do estudo, os anais das Reuniões Anuais da SBPC por delimitarmos os debates dos/as historiadores/as nos seus próprios eventos acadêmicos. Caso contrário correria o risco de pulverizar a coleta das fontes, podendo resultar em equívocos metodológicos na seleção dos documentos. Por fim, entendeu-se que as parcerias e ações da ANPUH em outros espaços deveriam ser trazidos, apresentados e discutidos entre seus/suas associados no seu principal evento nacional. Dessa forma, justificamos a razão pela qual não fomos em busca desses debates fora das iniciativas acadêmicas da associação e seus/suas associados/as.

se configura marcado por discontinuidades, contradições e ausências, não incidindo e interferindo de forma determinante nas reformas educacionais, em especial no nível médio, a tomar pelos retrocessos experienciados no contexto atual.

A seguir, como anunciamos previamente, continuaremos a investigação em outro veículo de circulação da produção historiográfica brasileira, também vinculada a ANPUH, a Revista Brasileira de História (RBH).

4.2 As reformas curriculares e o conhecimento histórico no nível médio: em busca da questão na Revista Brasileira de História/RBH (Década de 1980)

O lançamento da Revista Brasileira de História (RBH), em julho de 1981, durante o XI Simpósio realizado em João Pessoa na Paraíba, no vigésimo aniversário de fundação da ANPUH, foi fruto do processo de expansão da entidade. A produção historiográfica brasileira ganhou uma nova dimensão no início da década de 1980 com a consolidação do caráter nacional da ANPUH que, por sua vez, resultou na ampliação dos Simpósios Nacionais e também no lançamento da RBH. O periódico tinha como objetivo inicial “substituir os Anais, que até 1978 divulgaram os trabalhos dos Simpósios da entidade” (GLEZER, 1981, p.1). Seu primeiro número foi publicado em março de 1981, portanto seu surgimento se situa num contexto de extrema movimentação política e acadêmica provocada por diversos acontecimentos decorrentes do processo de democratização.

Em sua primeira edição (março/1981), Alice Piffer Canabrava⁶⁰ (1981), fez uma historização sobre os percursos da ANPUH até a fundação da revista, dos quais, destaca-se alguns pontos para discussão:

A **Revista Brasileira de História** pretende suprir o vazio criado, desde que se interrompeu a sequência daquela publicação [os textos completos nos anais dos Simpósios]. Vem de encontro, prioritariamente, às exigências legítimas que envolvem as conquistas do campo científico, quanto à divulgação das mesmas[...]. A vitalidade da Associação Nacional dos Professores Universitários de História vem refletindo o idealismo dos professores, idealismo nutrido por trabalho incansável. O descortínio de novos horizontes que levaram a novas iniciativas, sempre despertaram o revigoramento fecundo da colaboração associativa. Temos confiança de que, com este espírito, a nossa **Revista** poderá afrontar, sem receio, os anos futuros. (CANABRAVA, 1981, p. 9, grifos da autora).

Santos (2020, p. 42-43) encontra no discurso da autora um esforço institucionalizado em “esconder ou silenciar as tensões e as disputas internas a ANPUH que levaram não só a

⁶⁰ A professora era presidente da ANPUH (biênio 1979-1981).

criação da Revista, no marco de comemoração dos 20 anos da Associação [...] mas, também com a uma sensível reestruturação da própria Associação”. Compreende que a narrativa sobre o surgimento do periódico é apresentada “como estabelecimento de uma continuidade necessária entre a produção “científica” que se ampliava no universo acadêmico das pós-graduações e a criação da revista, com esta sendo uma resultante natural daquela”⁶¹ (SANTOS, 2020, p. 41).

No campo da historiografia brasileira foi se evidenciando, a partir dessas discussões, as próprias diferenciações de concepções do conhecimento histórico dentro da própria ANPUH. Alguns direcionando os debates para questões referentes à produção historiográfica no âmbito da academia, outros seguirão com preocupações que buscavam articular o conhecimento acadêmico com o escolar. Dito de outra forma, é importante observar que o debate historiográfico no Brasil, particularmente relacionando conhecimento histórico, escola e educação ganhou dimensões de discussões distintas e configurações diferenciadas entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, tanto no que tange a teoria da História como da própria definição da função social da História.

Santos (2020, p. 47) ressalta que “a ANPUH se pensa como instituição em permanente construção; mas, ao que parece, a partir de uma memória infensa ou não atravessada por conflitos e disputas políticas internas”. Assim, importa dizer que a historiografia brasileira não foi forjada em um ordenamento homogêneo, mas em uma conjuntura na qual, efetivamente ocorreram intensas lutas.

O enfrentamento dos Estudos Sociais, direta e indiretamente, impulsionou essas disputas, pois a reforma educacional impactou inicialmente os 1º e 2º graus, mas levou a desdobramentos nos cursos de formação docente de História. As resistências contra a Lei 5.692/1971 não foram acolhidas pela associação como um ponto pacífico e consensual, ao contrário, houve pressões para a ANPUH rever seu posicionamento institucional resultando em alterações no que se refere a seu papel político e científico, como discutido na seção anterior em diálogo com Martins (2000).

De certo modo, esses embates também serão observados na RBH. Apesar da expansão da Pós-Graduação em História no Brasil, a USP ainda era a instituição mais importante e única a possuir o curso de doutorado. Assim, grande parte dos/as professores/as que iriam compor os

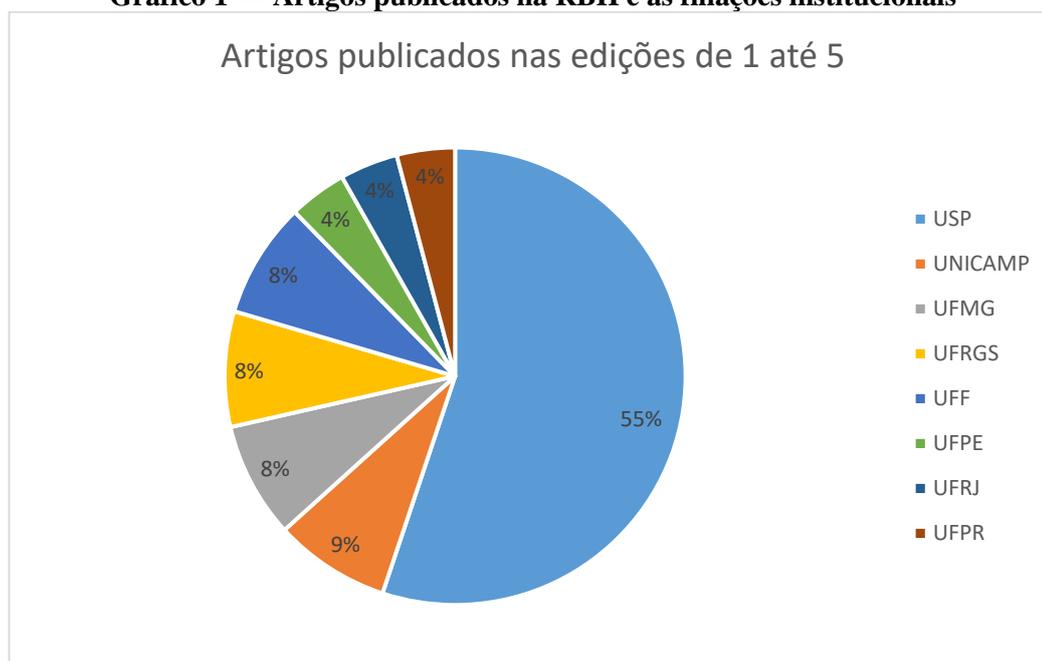
⁶¹ Nessa análise o autor compara a narrativa feita por Canabrava (1981) no primeiro número da revista com a apresentação escrita na comemoração do aniversário de 30 anos da RBH feita por Marieta de Moraes Ferreira, edição de n. 67, em 2011. Para Santos 2020 ambas autoras mantêm um silenciamento sobre os debates e tensões internos a constituição da própria instituição no momento de lançamento da revista.

quadros dos cursos e programas das outras universidades eram oriundos dela. Ao longo dos anos de 1980 será mantida a predominância uspiana na produção do conhecimento histórico acadêmico, sendo por isso, “uma das condições históricas de possibilidade que explicam a postura editorial que a ANPUH e suas seguidas diretorias irão tomar em relação a RBH” (Santos, 2020, p. 56), vinculada, como deixa evidente Canabrava (1981, p. 4),

[...] ao movimento intelectual que se expressa, desde 1929, nas páginas dos *Annales*. Sob alguns aspectos a entidade [ANPUH] desempenha o papel de escola, no sentido legítimo de congregar licenciados e graduandos para o convívio com os métodos e técnicas e interpretações que germinam nas fronteiras avançadas do conhecimento.

Santos (2020) problematiza que a visão da presidente da ANPUH ao atribuir a tradição francesa dos *Annales* como fundadora de uma moderna historiografia brasileira, chega ao “ponto de não só repercutir na formação da ANPUH, mas de constituir a essência dos trabalhos da Associação” (Santos, 2020, p. 57), como se pode perceber nos artigos publicados na RBH. Por outro lado, o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), apesar da formação uspiana dos/as docentes, seguiam uma outra influência historiográfica, “se a tradição uspiana era francesa e estava assentada na contribuição intelectual dos *Annales*, a da UNICAMP (*sic*), para De Decca, assentava-se no que ‘havia de mais inovador no campo da História Social’” (Santos, 2020, p. 61). O autor coloca que nessa conjuntura, a RBH nasceu como expressão da produção do conhecimento centrado nas universidades e nos seus programas de pós-graduação, como fica evidente nos cinco primeiros números da revista, nos quais foram publicados 49 artigos⁶². Tais dados estão representados abaixo:

⁶² “27 são historiadores ligados à USP, sejam eles professores ou discentes do programa de pós-graduação daquela instituição. A UNICAMP, a UFMG, a UFRGS e a UFF comparecem com quatro textos cada, a UFPE, a UFRJ e a UFPR com dois textos ligados a cada instituição” (Santos, 2020, p. 64).

Gráfico 1 — Artigos publicados na RBH e as filiações institucionais

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados fornecidos por Santos (2020, p. 64)

Feitas essas considerações com relação a conjuntura política e as disputas teóricas que circundavam o período correspondente a criação e os primeiros anos do periódico, é oportuno salientar na atualidade a relevância da RBH⁶³. Em 2024, alcançou a sua edição de número 95, ou seja, possui uma série documental bastante longa, que permite acompanhar, através dos artigos publicados, a trajetória dos debates que interessavam e foram objetos de reflexões dos/as historiadores/as.

Tratando especificamente do “domínio do Ensino de História no Brasil” na RBH, Freitas e Dias (2021, p. 224) a colocam como “um dos veículos de fortalecimento no que diz respeito às estratégias de validação do conhecimento produzido”. Ressaltam que, apesar da expressão ensino de História ser na década de 1980 utilizada, de forma geral, “para nomear as coisas da prática dos professores de História (planejar, selecionar conteúdos [...]) e as coisas do componente curricular História (normativas ou intenções sobre fins e conteúdo)” (Freitas; Dias, 2021, p. 224), houve pesquisadores/as que seguiram por outra direção, impulsionados/as por

[...] movimentos de professores⁶⁴ que reivindicavam renovação nas prescrições e práticas de ensino, sobretudo a partir dos anos de 1980. Estes

⁶³ Em um edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2016, a revista foi aprovada por unanimidade, para receber incentivos à internacionalização, por reconhecê-la como uma referência para a comunidade historiadora. Para Santos (2020) isso significa uma admissão do lugar institucional de invenção do domínio da História da Historiografia e, sobretudo, da identidade do/a historiador/a profissional que a revista representa.

⁶⁴ Destacam entre os/as pesquisadores/as Marco Antonio Silva, Selva Guimarães Fonseca, Ernesta Zamboni, Circe Bittencourt, Thais Nívia de Lima e Fonseca, Flávia Caimi e Margarida Oliveira (FREITAS; DIAS, 2021, p. 225)

personagens fizeram metapesquisa na área, mapeando os objetos que realizavam a expressão “ensino de História”, classificando-os e percebendo regularidades e modificações, como o deslocamento da pesquisa- desde os estudos sobre o exterior da escola, nos anos 1970, para o interior da escola, nos anos de 1990. (FREITAS; DIAS, 2021, p. 224).

As produções desses/as pesquisadores/as foram publicadas inicialmente em revistas de Educação e de outras especialidades, porém foi a RBH que ofereceu “maior visibilidade àquele proto-domínio, designado como “Ensino de História” e não como ‘Pedagogia da História’, ‘Metodologia da História ou ‘Didática da História’” (FREITAS; DIAS, 2021, p. 226, grifos dos autores). Oliveira (2011, p. 33) define a RBH como “uma vitrine privilegiada do desenvolvimento desta área de conhecimento, retratando os questionamentos teórico-metodológicos e o debate que perpassava a comunidade de profissionais de História sobre o seu ensino”, mas faz críticas sobre essa visibilidade não ter sido dada para a produção que estava sendo elaborada fora do eixo Rio-São Paulo.

Ocorre um gradual aumento do espaço nas páginas da RBH para artigos sobre ensino de História no decorrer dos anos de 1980, como demonstram os dados levantados por Oliveira (2011) em sua tese, como consta na imagem a seguir:

Figura 2 — Quadro elaborado por Dias sobre a presença do ensino de História como tema na RBH

Quadro 6 - Presença do ensino de história como tema na *Revista Brasileira de História*

Número	Ano de Publicação	Observação
03	1982	
07	1984	
10	1985	
11	1986	
12	1986	
13	1986/1987	
14	1987	
15	1988	
19	1989/1990	Dossiê

Fonte: Oliveira (2011, p. 63).

O crescente número de artigos sobre o ensino de História na RBH permitiu a publicação de um dossiê, nos anos de 1980, que é considerado como um marco importante para os estudos na área do ensino de História. Reconhecendo a expansão do campo do ensino nesse período, interessa acompanhar como a RBH colocou em evidência debates político-acadêmicos acerca das políticas e reformas educacionais para o ensino de História para o nível médio. Foram identificados assuntos como: a profissionalização compulsória para o 2º grau na Lei

5.692/1971, propostas para reformas curriculares estaduais, problemas em torno das especificidades da formação histórica para jovens, dentre outros. Por conseguinte, à luz da problemática desta tese, passa-se a analisar as discussões.

No primeiro número da RBH, na seção intitulada Noticiário há um informe sobre o V Encontro de História de São Paulo, ocorrido de 1 a 5 de setembro de 1980 com a realização de três mesas-redondas. Dentre estas, duas mesas se destacam pelas temáticas abordadas. Uma delas teve o texto básico de Maria José Trevisan (1980),⁶⁵ da PUC/SP, com o título **Política educacional e o ensino da História** e a outra contou com o artigo norteador de Felon (1980)⁶⁶, da Unicamp **A Formação do Historiador e a Realidade do 1º e 2º Graus**. Mesmo não havendo a publicação nas páginas da RBH os dois textos norteadores das mesas, dada a relevância das problematizações sobre a política educacional para as ciências humanas e, especificamente, para a História, entende-se ser importante apresentar os elementos centrais das reflexões das autoras. Trevisan (1980) trouxe questões ainda extremamente atuais para pensar o tema da política educacional. Verticalizando mais especificamente na relação com a universidade, afirma que,

[...] estamos diante de uma política de Educação, acentuadamente **empresarial**, que encampou certos interesses para os quais a universidade, ou certos setores dela, como a área de Ciências Humanas, não interessam. Esse traço empresarial responde pela concepção generalizada nos meios governamentais, do **caráter utilitário** que deve ter a universidade e o ensino em geral na formação de mão de obra da qual o sistema necessita; isto gerou um conflito com aqueles que pensam de forma mais ampla a função da universidade. (TREVISAN, 1980, p. 31, grifos nossos).

Nesse sentido, argumenta que não está ocorrendo, como muitos entendiam naquele momento, uma crise do ensino no Brasil, mas disputas de concepções de educação que orientam a política educacional, uma oposição que torna impossível ou ininteligível qualquer diálogo entre as partes porque os códigos são diferentes. Para a autora uma política educacional pragmática orientada por objetivos estritos da produção capitalista e sem nenhum compromisso com as dimensões sociais do processo educacional se opõe completamente a uma concepção que parte do pressuposto da educação como processo social produtor de conhecimentos a

⁶⁵ A mesa contou com a participação de José Carlos Barreiro (UNESP/Assis), José Jobson de Andrade Arruda (USP) e Maria Stella Martins Bresciani (Unicamp). Apesar do texto básico de Trevisan (1980) ter sido apenas sinalizado na seção Noticiário, seu conteúdo integral foi publicado na revista **Questões e Debates**, Curitiba, v.1, n.1, nov. 1980, p. 29-41.

⁶⁶ Os participantes dessa mesa foram: Hélio de Alcântara (professor de 1º e 2º graus), Zita de Paula Rosa (Curso de Pós-graduação em História Social da FFLCH da USP) e Lílian P Martins (representante da APEOESP). Da mesma forma que o texto de Trevisan (1980), o produzido por Felon (1980) só aparece como informe na seção Noticiário da RBH, mas também foi publicado na íntegra na mesma revista. Ver **Questões e Debates**, Curitiba, vol. 1, nov. 1980, p. 42-59.

serviço da comunidade como uma prática independente e crítica, não limitada ao fator técnico de qualificação de mão de obra (Trevisan, 1980). Dessa forma, entende que, ao analisar os fundamentos que orientam as medidas da política educacional, pode-se perceber,

[...] que não se tratam de experiências aleatórias, insensibilidade ou muito menos tentativas mal sucedidas de formular um projeto educacional adequado. Na verdade estamos diante de medidas concretas que estão viabilizando um projeto objetivo e muito definido de Educação que tem como referencial o mercado de trabalho e a produção capitalista no sentido estrito. (TREVISAN, 1980, p. 34).

Por isso, não caberiam discursos, tomando a política de educação sob a ótica do governo, de crise na educação pública, problemas na implementação das reformas, redução da aprendizagem, precarização das escolas, desvalorização da carreira docente de implementação, dentre outros. Tem-se justamente o contrário, os resultados obtidos são coerentes com a concepção adotada, “o descompasso está em não admitirmos que o projeto seja pragmático” (Trevisan, 1980, p. 35), é preciso assim, atentar-se aos pressupostos educacionais que são postos na essência da política de educação para que as críticas a ela dirigidas não tendam a cair num teor abstrato.

Ao contemplar a História nas universidades, a autora é direta: “Como manter a pesquisa, a produção e o ensino de uma disciplina sem mercado de trabalho? Os efeitos foram extremamente desastrosos apesar de todas as tentativas de justificação teórica” (Trevisan, 1980, p. 38). Mas, nesse processo, contradições vão emergindo na realidade concreta, como o fato de grande parte dos/as docentes de História se orientarem por uma outra concepção de educação, passando a questionar e resistir à política de estado.

A intenção certamente era substituir sem maiores percalços a História por Estudos Sociais; **não se contava com a reação** e com a necessidade de voltar atrás. Pela primeira vez a comunidade histórica se mobilizou e parece ter obtido sucesso interrompendo e revertendo o processo. Na base desta atuação não estão disputas de ordem corporativa mas uma percepção muito clara dos objetivos da política educacional quanto à História e à Geografia, que precisavam ser denunciados. O tempo gasto nesse processo, porém, foi suficiente para que a política da educação criasse as complicações com as quais **hoje** nos defrontamos. (TREVISAN, 1980, p. 39, grifo nosso).

O “hoje” referendado na citação acima corresponde a novembro de 1980. Cabe circunscrever às complicações causadas pela política educacional iniciada na década de 1970 ao contexto da publicação do artigo ou se pode identificar continuidades desse processo na contemporaneidade, principalmente diante das reformas que estão sendo implementadas e o avanço do capital no âmbito da educação? Nota-se a existência de uma permanência desses

problemas, sendo necessário nas seções posteriores da tese refletir sobre a mobilização dessa memória teórica acumulada nos enfrentamentos atuais.

Fenelon (1980) reitera a existência de um projeto de educação articulado às necessidades de reprodução do sistema capitalista, baseado na divisão social do trabalho que corresponde a “uma concepção de saber-conhecimento legitimadora da divisão do social em compartimentos estanques, verifica-se que esta maneira de pensar realizou a separação daquilo que é indivisível e complexo, ou seja, a totalidade social” (FENELON, 1980, p. 45). Seriam essas as razões pelas quais a História oficial é concebida como instrumento da reprodução ideológica do sistema, mascarando as contradições do social e obscurecendo a própria noção do processo histórico. Faz duras críticas a concepção de ciência presente ainda na academia e da formação oferecida pelos cursos de História onde impera o distanciamento das escolas e o teor livresco, sem preocupações com a investigação, questionamento da historiografia e da realidade concreta:

O saber é transmitido e transformado em saber cristalizado, que pode ser superado, daí a necessidade de reciclagem e da atualização, mas que nunca é questionado em seu próprio contexto, em sua contemporaneidade de produção, donde poderíamos mostrar o que se pode fazer com a ciência que produzimos: Deixo-os com uma interrogação- não seremos nós mesmos que estamos a decretar a falência de nossa disciplina? (FENELON, 1980, p. 59).

Ainda na mesma seção Noticiário desta edição, em um formato que se aproxima de um relatório, Rafaelle Farina e Maria da Glória Alves Portal (1981) escrevem sobre o XV Congresso Internacional de Ciências Históricas, ocorrido em Bucareste, Romênia, de 13 a 16 de agosto de 1980, do qual destacamos o trecho que as autoras se referem ao “lugar e o papel da história no quadro do ensino secundário, sobretudo para a formação do homem do século XX (dia 14)” (FARINA; PORTAL, 1981, p. 132). Por considerar importante para a problemática desta tese, optou-se por transcrevê-lo, advertindo o/a leitor/a que se trata de um texto extenso:

Christian Laville (Canadá) acentuou que a história forma o aluno, quer dizer, que o torna mais livre, mais capaz de conhecer, compreender e escolher por ele mesmo, já que a base do método da disciplina é a autonomia intelectual. Crê que os alunos assim formados escolherão a paz e a compreensão entre os povos e que o farão voluntaria e racionalmente em níveis de consciência e de convicção firmes. Stefanescu (Romênia) igualmente dissertou sobre “a educação pela história” insistindo em que esta disciplina deve ser colocada entre as fundamentais para a formação dos alunos. Giorgio Spini (Itália) ressaltou o papel de inumeráveis e obscuros professores de história em escolas secundárias na oposição ao fascismo. Disse: “um professor de escola secundária é bem pouca coisa frente às “potências” de hoje e face às arrogantes

autoridades científicas, mas ele pode ter uma importância incalculável na formação do homem do século XX. Contanto que seja consciencioso (*sic*) do seu “*métier*” de ensinar toda a história do passado e não “slogans” do presente. Contanto que seja também humilde e honesto deixando que a história ensine às novas gerações sua grande lição revolucionária de mudanças sem fim, sempre novas, sempre imprevistas, sempre incoercíveis pelo princípio da autoridade. Acosta Rodriguez (Venezuela) lembrou como a adolescência é aberta “a propósitos de melhoramento social como são: lutar contra toda a forma de opressão, suprimir toda a injustiça, eliminar toda a discriminação humilhante, dar vigência plena à livre determinação em todos os planos: o político, o religioso, o artístico, o científico, o cultural propriamente”. L. Genicot (Bélgica), explanou as diversas formas como na Bélgica os professores universitários colaboraram com os professores das escolas secundárias no sentido de que eles, sempre atualizados, possam ministrar cursos com real proveito. Finalmente: houve concordância geral quanto à necessidade de se intensificar o ensino da história nas escolas de nível secundário. (FARINA; PORTAL, 1981, p. 132, grifos das autoras).

Este interessante documento revela que países de diferentes partes do globo, com realidades econômicas, políticas e culturais específicas e diversas uns dos outros, possuíam em comum uma visão acerca do ensino de História como instrumento político para jovens do secundário e da comunidade que se entrelaça para que ele ocorra: professores/as e estudantes.

Diversos pontos podem ser evidenciados em meio aos elementos que foram levantados pelos comunicadores, dentre os quais a centralidade da disciplina para a formação crítica de estudantes como base para promover intervenções sociais através da luta contra todo tipo de opressão e autoritarismo. E, com isso, possibilitar novas redes de sociabilidade com a finalidade de superar as desigualdades em favor do respeito aos direitos humanos. O princípio educativo do conhecimento histórico se relaciona com uma concepção política por meio da leitura e transformação da realidade vivida, distanciando-se completamente de qualquer perspectiva de alienação de jovens como estava previsto na reforma de 1971. Ressalta-se, ainda, a relevância do/a docente, tanto universitário quanto do secundário, nesse processo.

As autoras justificam a descrição minuciosa sobre essa parte do evento fazendo menção ao “[...] momento, em que no Brasil pretende-se relegar a História a um segundo plano substituindo-a por Estudos Sociais” (FARINA; PORTAL, 1981, p. 132). Referem-se a uma tentativa de converter os cursos de História por cursos de Estudos Sociais em 1980. Isso pode parecer confuso diante do fato que, naquele período, a luta contra os Estudos Sociais nas escolas já contar com significativas vitórias e a História já figurar como disciplina autônoma em muitas redes, principalmente no 1º grau, mesmo sem ter havido oficialmente o seu fim. Mas estava ocorrendo uma nova tentativa do CFE de recompor princípios previstos no projeto educacional da ditadura, o que demonstra preocupação em retomar o controle do conhecimento histórico.

Essa nova ofensiva será amplamente publicizada, também na seção Noticiário, na RBH n. 3, sob o título: **Estudos Sociais: um problema contínuo**, de Raquel Glezer (1982). A autora explica que, mesmo travando “uma luta permanente contra todas essas iniciativas de destruição do ensino de suas disciplinas, [e] eventualmente conseguindo algumas vitórias”, professores/as de História e Geografia foram surpreendidos, em setembro de 1980,

[...] quando chegou ao nosso conhecimento a existência de um projeto que previa a criação de um curso de Estudos Sociais em licenciatura longa, não mais formando apenas professores de Educação Moral e Cívica, mas também professores de História e Geografia – uma proposta de extinção dessas ciências específicas no Brasil. (GLEZER, 1982, p. 117).

Dessa vez, antes que o Projeto de Resolução – que fixou “os mínimos de conteúdos e duração do Curso de Estudos Sociais com habilitação em História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil”, acompanhado do parecer de autoria do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, do CFE – seguisse os trâmites e tivesse sua possível aprovação, a ANPUH, juntamente com outras entidades, como a Associação Brasileira de Geógrafos (AGB), fizeram uma mobilização nacional contra a proposta. As manifestações de repúdio ao projeto foram reunidas e publicadas na RBH, além do próprio documento do CFE.

No texto redigido pela diretoria nacional da ANPUH, chama atenção quando a associação coloca:

A implantação de Estudos Sociais no passado, ao ensejo da reformulação do ensino de 1º e 2º grau, **não logrou maiores consequências** desde que os cursos de Geografia e História persistiram em sua vitalidade. No momento, entretanto, surge ação decisiva e esclarecedora através de todos os canais de mobilização. (GLEZER, 1982, p. 127, grifo nosso).

Com a citação acima, pode-se retomar aqui uma reflexão sobre as críticas nas quais se aponta que as ações da ANPUH contra os Estudos Sociais se deram muito mais devido ao que representava para o campo de formação profissional do que aos problemas causados para o ensino escolar. É muito indicativo desse entendimento o fato de que, mesmo diante da existência de um percurso a respeito dos Estudos Sociais, a instituição ainda não consiga dimensionar as consequências para além de uma perspectiva focada nos prejuízos para os cursos de licenciatura de História. Há compreensão equivocada, pois houve danos enormes para a formação docente como um todo: para o campo profissional dos formados em História, para o ensino de História em termos teórico e metodológico e, principalmente, para os/as estudantes da escola básica.

Já o núcleo regional de São Paulo se colocou a partir de uma análise mais ampla sobre o projeto de resolução:

Ressaltamos que esta luta não interessa apenas aos profissionais de História e Geografia. Não se trata para nós, somente garantir o nosso já reduzido mercado de trabalho. Tal projeto, na medida em que atinge a natureza e a qualidade do ensino, suprimindo a possibilidade de exercício crítico sobre a realidade e, portanto, a capacidade de apreendê-la, para agir sobre ela conscientemente, envolve e interessa a todos os setores da sociedade, responsável pela opção educacional. (GLEZER, 1982, p. 129).

Merece também destaque a análise feita pelo Departamento de História/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, caracterizando como “infeliz a experiência vivida pelos sistemas de ensino com a implantação dos Estudos Sociais – ora como área, ora como disciplina” (GLEZER, 1982, p. 129). Critica o projeto de resolução afirmando que este se fundamenta numa dicotomia equivocada entre ensino e pesquisa, destacando um trecho do documento que apresenta uma distinção entre Estudos Sociais e Ciências Sociais. O primeiro seria reservado ao ensino por meio da vulgarização, enquanto as Ciências Sociais, produto do pensamento, da pesquisa e da experiência, seriam referentes aos estudos científicos. Dessa forma, colocam:

Quando está em jogo a própria sobrevivência das Ciências Humanas, sem cujo vigor não existe verdadeira cultura, convém pensar-se na preservação da formação humanística das futuras gerações, porque ela não significa um intelectualismo estéril e inconsequente, mas em harmonia com a formação em outros setores do saber científico e técnico, é a via certa para o preparo o preparo do homem de que precisa o Brasil. O contrário é planejar contra o futuro do país. (GLEZER, 1982, p. 129).

Compreenderam que, por meio da política educacional, o CFE estava apresentando um projeto de sociedade fundamentado ainda com os pressupostos ideológicos do governo ditatorial, que, mesmo agonizando, ainda criava dispositivos para a sua manutenção. A que tudo indica, os conselheiros que compunham o CFE, intelectuais orgânicos à serviço das classes hegemônicas, viam com temor o avanço dos movimentos sociais e sindicais em prol da democratização do sistema educacional e por isso criavam subterfúgios na legislação para obstaculizar e controlar o processo para transição democrática.

Outra investida do CFE ocorreu em 1984. Em carta encaminhada ao presidente do conselho, Lafayette Pondé, a ANPUH protesta contra “a nova epidemia de superficialização das Ciências Humanas” (FENELON, 1984, p. 159). Nesta, manifestam repúdio ao parecer n. 636/83, de 15 de dezembro de 1983, que novamente trata da transformação do curso de Estudos Sociais em cursos de licenciatura plena em História e Geografia.

[...] o próprio parecer reconhece o argumento da entidade pleiteante sobre “o processo de esvaziamento que vem sofrendo o Curso de Estudos Sociais, o qual de ano para ano vem sendo menos procurado”, mas ainda assim procura manter esta estrutura falida inserindo-a na estrutura dos Cursos de Geografia e História [...]. Certamente que a argumentação apresentada pelo Relator caminha em direção inteiramente oposta àquela que vimos desenvolvendo. Sobre nossas posições [...]: somos pela extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais. (FENELON, 1984, p. 160-161).

O documento demonstra como a luta contra os Estudos Sociais foi um processo cheio de “idas e voltas”. Quando se pensava ter havido a superação da pauta, novamente se reestabeleciam novas tentativas de enfraquecer os cursos da área das ciências humanas. Não havia pesquisas acadêmicas suficientes para nortear as decisões do CFE? Ou se tratava apenas da permanência de uma lógica entre legisladores/as educacionais de elaborarem as políticas públicas de maneira autoritária, desconsiderando a produção acadêmica e a participação de educadores/as?

Pelos informes apresentados na seção Noticiário, vê-se que a questão dos Estudos Sociais ainda não havia arrefecido. A problemática ainda estava presente nos eventos, principalmente nas mesas e conferências, pois ainda se constituía como uma ameaça à formação histórica de estudantes que, naquele momento, já acumulava um debate teórico sobre a questão. Havia uma demanda urgente para ampliar as discussões referentes às políticas educacionais e sua relação com o conhecimento histórico, tanto para atender e superar os princípios estabelecidos com a reforma de 1971, quanto para perspectivar os desafios a serem enfrentados diante da reorganização da sociedade e da educação brasileira naquele momento de transição política vivenciado em meados da década de 1980.

Nadai (1986)⁶⁷, ao abordar o processo de esvaziamento da História, chama atenção para o fato deste não ter tido como marco o golpe militar ou a reforma de 1971. Enfatiza que, “ao nosso ver 1964 nada mais fez do que enfatizar um processo de ensino de História que já vinha de longa data. Ele somente coloriu com tintas mais fortes seja pela forma como se deu a expansão do ensino superior, seja pela organização do aparato repressivo [...]” (NADAI, 1986, p. 105). Propõe então pensar em propostas que abranjam a “repolitização” das ciências humanas com base em uma “teoria crítica” de sua situação atual no interior da sociedade, devendo

⁶⁷ O texto de Nadai foi publicado na RBH número 11. Esta edição abarca de setembro de 1985 a fevereiro de 1986, no entanto, na lista de referências colocamos o ano de 1986. Na página inicial do texto existe a seguinte observação: aula ministrada no dia 22 de julho de 1985 no Curso “Sociedade e Trabalho na aula do Ensino de História de 1º e 2º graus”, planejado em conjunto com as professoras Joana Neves da Universidade da Paraíba e Ernesta Zamboni, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O curso foi uma promoção do XIII Simpósio da ANPUH realizado em Curitiba, de 21 a 26 de julho de 1985.

perguntar, em consequência, quando a História foi pensada como disciplina curricular? De que lugar? Que relações ela manteve com a instituição escolar e com a sociedade a quem respondeu?” (NADAI, 1986, p. 105). Questiona o modelo pedagógico que alimenta o conteúdo do ensino e analisa os guias curriculares, buscando compreender como são abordados os conceitos de Trabalho, Sociedade e História.

A autora ressalta o papel da formação histórica, perpassando por uma articulação com a sociedade, abrangendo questões externas à disciplina, sendo necessário compreendê-la como parte da totalidade social. O ponto de partida seria a realidade imediata na qual discentes e docentes vivenciam suas práticas sociais, contudo, alerta: “para despertar o interesse do aluno não basta tomar a realidade imediata como ponto de partida. Ela precisa ser problematizada, isto é interrogada, questionada” (NADAI, 1986, p. 113).

A proposta de uma abordagem temática para trabalhar os conteúdos curriculares de História trazida pela historiadora não se restringe às questões didáticas e metodológicas, mas antes de tudo, de preocupações mais amplas e relacionadas à concepção de História e seu ensino, na perspectiva de superação do modelo denominado tradicional em vigência para “uma proposta teórico-metodológica condizente com essa ‘nova História’” (NADAI, 1986, p. 112). A efetivação dessas mudanças, perpassavam, portanto, por reformas educacionais que, por sua vez, deveriam trazer coerência entre os projetos de sociedade e as concepções de educação requeridas. Tem-se, portanto, uma interligação entre reformas curriculares para o ensino de História e concepções de educação na construção da política educacional. Assim, ao problematizá-las e trazê-las para o debate, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História não estariam discutindo questões limitadas à didática ou ensino, mas estariam mobilizando reflexões muito mais ampla, de interesse social. Como coloca Nadai (1986, p. 115),

O limite continua sendo a realidade social que deve ser cada vez mais clarificada, compreendida e assumida. O que está em jogo é a tentativa de se construir o futuro, vivendo o presente das sociedades humanas e inquestionavelmente a compreensão do passado humano.

Essas discussões trazidas por Nadai (1986) coadunam, no primeiro momento, com a Proposta de Reformulação Curricular para a História, promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Sinalizando mudanças, iniciativas para diminuição da distância entre as universidades e as escolas começarão a ser percebidas, como demonstra o informe no Noticiário da RBH n. 13 sobre a proposta de “incentivo à Pesquisa relativa a problemas de ensino, nas áreas que constam

do currículo de 1º e 2º graus” (RBH/ Noticiário n. 13, 1984, p. 214), como uma medida a ser adotada pela universidade, elaborada no I Encontro de Professores Universitários com trabalho junto ao 1º e 2º Graus. A justificativa era superar a divisão social característica da sociedade de classes, sendo as questões de ensino associadas ao fazer, enquanto a pesquisa estaria ligada ao pensar. A dicotomia entre fazer e pensar se fazia presente ainda na própria estrutura dos cursos ao hierarquizar e destinar aos componentes curriculares de caráter pedagógico um viés puramente prático, destituídos de uma base científica.

Entretanto, as trajetórias para as mudanças ainda teriam caminhos tortuosos a serem trilhados. Tanto a ditadura quanto os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)⁶⁸ (Gramsci, 2001) que lhe deram sustentação – e que, no momento da transição, democrática ainda estavam agindo em favor do projeto ditatorial – possuíam uma visão muito nítida sobre a centralidade das políticas educacionais para obtenção do consenso e os impactos que causariam propostas para reformar o que estava estabelecido. Não sem razão, estavam atentos e, através de seus/as intelectuais orgânicos/as acionaram uma forte reação e manipulação política, muitas vezes tendo a imprensa como veículo de divulgação.

Isso ficou muito evidenciado na ocasião em que a Secretaria de Educação de São Paulo apresentou a Proposta de Reformulação Curricular para a História, que teve seu início com encontros regionais para a discussão do currículo de 1º grau, em 1983. Logo depois, em outubro de 1984, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) reuniu professores de 1º e 2º graus e representantes de História das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo para refletir acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História da CENP.

Em artigo publicado na RBH com o título **Aprender quais histórias?**, Anelise Carvalho *et al.* (1986-1987) apresenta a trajetória desta proposta de reformulação curricular, explicando ser a mesma o resultado dos diversos encontros de professores realizados entre 1985 a 1986. Carvalho *et al.* (1987) justificam:

A questão do ensino de História ganha força com a luta pela extinção de Estudos Sociais como disciplina, que abriu diferentes espaços para o repensar deste ensino, bem como a revisão de seus conteúdos curriculares. Essa luta foi contra a descaracterização de História e Geografia, proveniente de um tratamento uniformizador, acrítico e superficial, fazendo com que professores e alunos sofressem sérias deformações em sua relação com o saber e o fazer

⁶⁸ No conceito gramsciano sobre o Estado podem-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

história. Assim, ao mesmo tempo em que a História recuperava sua especificidade enquanto campo de ação e reflexão, discutiam-se problemas referentes a abordagens, conteúdos, periodizações, linhas temáticas, ampliação e questionamento de fontes e documentos, discussões que permanecem presentes e atuais. (CARVALHO *et al.*, 1987, p. 154).

Foram estabelecidos três fundamentos básicos em consonância com os avanços obtidos pela ciência histórica e educacional daquele período, a saber:

- Coexistência e mesmo identidade do ensino/pesquisa, ou seja, da produção de conhecimento em todos os níveis sociais e graus de escolaridade, associada a uma postura indagativa diante do conhecimento produzido. [...] - concepção de construção/reconstrução do conhecimento que se opõe à cristalização de dados, fatos e idéias como verdades absolutas acabadas, criando um pensamento reflexivo e atitudes questionadoras que recolocam continuamente professores e alunos perante o conhecimento como histórico [...] – concepção de História que, ao estabelecer uma relação crítica com a segmentação passado/presente/futuro e com uma visão processual progressiva concebida em princípio/meio/fim teoricamente traçados, convive com o indeterminado, o indefinido, o diferenciado, dentro de uma perspectiva de que a História é uma prática social. (CARVALHO *et al.*, 1987, p. 154).

A nova proposta curricular de História contou com a assessoria dos professores Déa R. Fenelon (PUC-SP) e Marcos A. da Silva (USP) e Pedro Paulo Funari (UNESP). A primeira versão foi enviada aos professores da Rede Oficial de Ensino em julho de 1986 para uma avaliação crítica que forneceu elementos para uma revisão, resultando numa segunda versão, ainda preliminar (CARVALHO *et al.*, 1987). A terceira versão foi a público em julho de 1987 e ganhou grande repercussão na mídia.

Estruturando a proposta em torno de temáticas, buscava-se romper com um ensino de História limitado a marcos cronológicos e evidenciar a relação entre presente/passado, diferença/semelhança e permanência/mudança em sua multiplicidade. Para o 1º grau, o eixo temático desdobrado do tema principal (trabalho) foi “Terra-propriedade/cidade e fábrica: resistências cotidianas”. O tema trabalho foi justificado considerando sua potencialidade para “possibilitar a recuperação da totalidade em sua multiplicidade e diferenciação” (CARVALHO *et al.*, 1987, p. 161-162). O objetivo era possibilitar aos docentes e discentes refletirem sobre a realidade relacionando a questão do trabalho à “organização do poder, das instituições públicas e privadas, da estrutura urbana e rural, do sistema educacional, dos transportes, da habitação, das expressões artísticas, técnicas, científicas, etc.” (CARVALHO *et al.*, 1987, p. 161-162).

É necessário lembrar que a categoria “trabalho” também estava sendo mobilizada na proposta de Educação Politécnica, tomando-a enquanto princípio educativo, defendida pelas entidades que compunham o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública

e Gratuita, criado em 1986. Apesar de ter figurado na subcomissão da Educação, Cultura e Esportes da Assembleia Nacional Constituinte, reunida entre abril e maio de 1987, como uma proposição para o nível médio, houve discussão⁶⁹ sobre a sua inserção em toda trajetória escolar. Entretanto, não há nenhuma referência a este debate, seja de forma explícita ou implícita, no primeiro artigo publicado na RBH (CARVALHO *et al.*, 1987, p. 153) que apresenta os fundamentos da Proposta Curricular para o Ensino de História- 1º grau, sinalizando que a mesma parte “de uma perspectiva pedagógica articulando ensino/pesquisa”. O referencial que consta na bibliografia aponta para uma interlocução com o tema a partir de E. P. Thompson (1981).

Quando, em 1986, a proposta de reformulação curricular foi apresentada, acusaram-na, de forma totalmente desonesta, “de baixo nível, populismo e antipluralismo, dentre outros traços” (RBH, 1987, p. 231). Não resta dúvidas que a centralidade do tema “Trabalho” na organização curricular foi um dos gatilhos principais das críticas feitas pela mídia hegemônica. A discussão sobre o currículo de História nas escolas ganhou uma magnitude pública nunca antes vista. Foi tão marcante que a RBH fez uma seção que nomeou de Polêmica e com o título **Ensino de Histórias: Opções em confronto**, reproduziu editoriais e reportagens que saíram na mídia sobre a reformulação curricular, seguido dos textos dos/as historiadores/as que prestaram assessoria, nos quais rebatiam às críticas que foram feitas e analisavam a conjuntura política e os embates teóricos da História.

Dentre as caracterizações feitas pelas matérias dos jornais, destaca-se: “‘tipicamente marxista-leninista’, com objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados” (O Estado de São Paulo/OESP, 02/08/1987). Também afirmam ser um “projeto pedagógico totalitário”, “desastrosa”, “caricatura de ensino”, denominando os formuladores de “ideólogos do ensino, essa praga que se abateu sobre o nosso sistema de educação”, na qual não haveria interesse pela aprendizagem dos alunos, pois se restringiam em falar de “‘senso crítico’ (como gostam de fazê-lo esses ‘marxóides’ de quinta categoria, que são dele inteiramente desprovidos)” (OESP, 02/08/1987).

Em busca de referenciar suas críticas, uma reportagem da Folha de São Paulo (30/07/1987) trouxe uma série de entrevistas com vários professores e professoras da USP, de

⁶⁹ Na obra Politécnica no ensino médio, publicada pelo ministério da educação/Secretaria Nacional da Educação Básica, sob a coordenação de Walter Garcia e Célio da Cunha (1991), há alguns artigos que historiciza esse debate. Outras publicações também colocarão a categoria “trabalho” em centralidade como o Dossiê Educação/Trabalho, da Revista Cadernos de Pesquisa, n. 47, nov. 1983, organizado por Felícia Reicher Madeira e Celso João Ferretti, dentre muitas outras.

diferentes departamentos, afirmando que “o novo currículo foi criticado por vários intelectuais ouvidos ontem pela Folha” (RBH, n. 14, mar./ago., 1987, p. 235). Destaca-se, entre estas entrevistas, a da professora Eunice Durham, antropóloga e chefe do Departamento de Ciências Sociais da USP:

Acredito que as propostas de reforma dos ensinamentos de Geografia e História adotem uma postura extremamente ideológica. No início do ciclo, acho que o ensino unificado de Estudos Sociais ainda é interessante. Mas nesta proposta há uma perspectiva ideológica forte que vai implicar um treinamento ideológico do professor. Por detrás disso há uma grande quantidade de boas intenções, mas creio que esta proposta foi longe demais. Tenho medo que descaiba para um populismo muito primário. (RBH, 1987, p. 252).

Fenelon (1987a, p. 252) reagiu fortemente à declaração:

Seria necessário recusar veementemente qualquer tentativa de considerar que o ensino unificado de Estudos Sociais, em qualquer momento da vida escolar, possa representar uma opção saudável. Por todas as lutas, manifestações e discussões da comunidade de historiadores, geógrafos, filósofos e sociólogos, a desastrosa imposição de Estudos Sociais, que descaracterizou o ensino da Geografia e da História, aboliu a Filosofia do currículo do 2º grau, substituindo-a por Educação Moral e Cívica, só causou malefícios ao ensino de 1º e 2º graus e criou no 3º grau cursos que nunca deveriam existir, servindo apenas para enriquecer os empresários do ensino.

A autora ainda teceu críticas considerando muito grave o fato de “professores universitários venham propor a volta ao esquema de Estudos Sociais, com destaque jornalístico para a proposta, e que isto passe ao público **sem que nossas associações científicas se manifestem**, parece ser a negação de lutas bem recentes e atuais” (Fenelon, 1987a p. 252, grifo nosso). Em entrevista Fenelon (1997, p. 83), a historiadora aponta que o diferencial da proposta foi, contraditoriamente, o que a levou sofrer as severas críticas: o fato de ter sido elaborada por professores/as e não pela assessoria, demonstrando assim, como as universidades não reconheciam a capacidade de produção de saberes dos/as professores/as da rede escolar. Uma visão que os/as docentes das escolas não seriam “[...] capazes de fazer uma proposta. [...] Na verdade ele [o trabalho elaborado] foi ‘estraçalhado’ por uma crítica muito superficial, muito ideológica também, muito por razões pessoais, até por não estar participando” (FENELON, 1997, p. 83-84, grifo da autora).

Diante da repercussão midiática, docentes do Departamento de História da USP também se reuniram para discutir a proposta de reformulação curricular. A reunião foi noticiada pelo jornal Folha de São Paulo (06/08/1987), informando que 24 dos 55 professores/as aprovaram

[...] a proposta da professora Zilda Márcia Gricoli Iokoi, 40, que diz que “o Departamento de História tem como princípio e prática a aceitação de diferentes concepções de História, exercendo o pluralismo nas atividades docentes e de pesquisa”. Isso significa, segundo o chefe do departamento, José Jobson de Andrade Arruda, 45, que “o que está-se advogando é que outras propostas sejam apresentadas”. Nós não queremos nos submeter a um projeto único da Cenp”, disse Jobson. Além de defender o pluralismo, a posição aprovada ontem diz que “o departamento entende que qualquer proposta curricular significa opção por uma concepção de História, excluindo a diversidade de práticas e experiências dos professores da rede estadual”. (RBH, 1987, p. 242).

As falas docentes foram utilizadas como justificativa para endossar as acusações da mídia que caracterizava a reforma como autoritária. Além da entrevista apresentando as opiniões de intelectuais de diferentes ramos científicos, a reportagem com historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, em um recorte que leva o/a leitor/a a entender que estes/as se posicionavam contrários à reforma, forneceu munição para atacar ainda mais veementemente a proposta de reformulação do currículo de História que apresentava uma perspectiva crítica em contraponto à História tradicional presente nas escolas. Na matéria (06/08/1987) ainda se lê:

Raquel Glezer⁷⁰, 43, que é presidente da Associação Nacional de Professores Universitários de História, acha que deve ser feita uma “ampla discussão na rede, porque existem diversidades regionais, de condições de trabalho, de posições diante da História”. Para ela, o professor tem de escolher seu programa, sua bibliografia e forma de trabalhar com os alunos. A heterogeneidade que isso trata ao ensino, para Raquel, “é uma característica da disciplina”. (RBH, 1987, p. 242).

A matéria conduz o/a leitor/a ao entendimento que Glezer (1987) não reconhecia ter existido uma “ampla discussão na rede” e que teria sido desconsiderada as escolhas dos/as professores/as, ou seja, utiliza uma narrativa da pessoa que era a presidente da ANPUH, para deixar de forma subliminar, que houve o contrário. Fenelon (2008) em tom de denúncia e indignação sobre o que ocorreu com a proposta de São Paulo, relacionou a desconfiança existente entre acadêmicos/as sobre a autonomia intelectual dos/as professores/as da escola básica, a perspectiva hierárquica existente entre a universidade (como produtora de conhecimentos) e a instituição escola (como reprodutora de conhecimentos). A primeira

⁷⁰ Na ocasião da reprodução das matérias jornalísticas na seção Polêmica da RBH n. 14, a professora Raquel Glezer não figura como presidente da ANPUH nos créditos da RBH, mas compunha a diretoria como secretária geral. Consta como presidente da RBH o professor Caio César Boschi (gestão 1985-1987). Na página oficial da ANPUH, a gestão de Glezer como presidente da ANPUH foi de 1987 a 1989. Então pode se tratar de um momento de transição da diretoria, visto que a ela sucedeu o Caio Boschi. Uma informação que consideramos relevante é o fato da profa. Déa Ribeiro Fenelon também ter sido presidenta da ANPUH (gestão 1983-1985).

produzia para e não com a segunda, “[...] teve gente que me disse assim, a Elza Nadai que já morreu. Falou para mim assim: é você que escreveu eu vi lá, tinha expressões suas. Eu disse: lógico, leram minha bibliografia inteira” (FENELON, 2008, p. 304). Com as críticas que receberam, houve uma série de reuniões para que a equipe de assessoria e docentes da rede refizessem a proposta, como estes não aceitaram. A proposta de reformulação curricular “foi retirada de circulação pela CENP e Secretaria de Educação, em nome de construídas reações de professores de uma extensa e complexa rede” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 28). Houve a contratação de outro grupo, do qual participaram Circe Bittencourt e Ernesta Zamboni. “Eles fizeram o que a CENP queria. E a nossa... a equipe foi dissolvida, nós fomos dispensados e ficou por isso mesmo. Aí a proposta deles é cinza, a capa é cinza e não é mais vermelha” (Fenelon, 2008 p. 303). Silva e Antonacci, 1990, p. 28) lamentam que “mais uma experiência que veio de professores de 1º e 2º graus foi interrompida”.

Nas reportagens, não apenas jornalistas e historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História se envolveram na discussão, mas também intelectuais de outras áreas e a sociedade. A polêmica em torno do currículo de História denota reconhecer a relevância do conhecimento histórico para a sociedade. A disputa pelo controle da narrativa do passado só reforça o papel da História na construção e transformação social, demonstrando assim a necessidade dos/as historiadores/as assumirem o protagonismo diante das políticas educacionais. Ainda teve o mérito de colocar em pauta a discussão sobre a reforma curricular de História entre historiadores/as da USP, muitos da diretoria da ANPUH, resistentes e conservadores em relação às problemáticas envolvendo o ensino de História, “[...] a USP tem o maior desprezo pela formação de professores, porque, tradicionalmente, se considera que quem domina o conteúdo transpõe esse conteúdo para a sala de aula. Então basta dominar o conteúdo” (Abud, 2013, p. 135).

Ao publicar um artigo (CARVALHO *et al.*, 1987) sobre a trajetória da elaboração da proposta da reformulação curricular paulista em um número da revista (edição n. 13) e, na edição seguinte de n. 14, criar uma seção específica “Polêmica” reproduzindo editoriais e reportagens publicados na grande imprensa, seguido de artigos de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História vinculados à ANPUH e de docentes da rede estadual paulista que compuseram a equipe, a RBH colocou em evidência o debate sobre as reformas educacionais. Oportunizou mobilizar o tema em outras redes de ensino, igualmente debatendo seus currículos, bem como estabelecer novos olhares para a problemática da reforma curricular para o ensino de História. Todavia, na revista essa discussão ficou circunscrita ao caso de São Paulo, vilipendiando o debate nacional concernente à elaboração da Constituição nacional e de

uma nova LDB, que estava acontecendo paralelamente. Nos artigos dos/as elaboradores/as da proposta não há menção sobre o que está sendo posto no debate nacional a respeito da categoria “Trabalho”.

Silva e Antonacci (1990, p. 26) trazem justificativas dos conteúdos curriculares serem

em torno do tema *trabalho*, apreendido como o fazer de uma cultura dos trabalhadores. Essa escolha e perspectiva de tematizar o trabalho nos veio de um dos alvos de questionamento e foco de lutas dos trabalhadores ao enfrentarem a pretensa neutralidade e cientificidade da tecnologia fabril desde o final da década de 1960, revelou, na trajetória de nossas discussões com os professores da rede estadual, outros significados ao potencializar reflexões sobre a constituição histórica de *nossas* condições de trabalho, de vida e de luta. Politizando *nossos* espaços de trabalho, onde são tecidas variadas e diferenciadas modalidades de dominação e resistência- uma vez que, para as escolas, confluem alunos e professores com tradições, valores e crenças, formas de viver e ver o mundo entrecruzadas de elementos sócio-culturais-, tal escolha redimensionou *nossas* experiências como profissionais do ensino de 1º e 2º graus no interior dos recentes movimentos sociais dos demais trabalhadores da sociedade brasileira.

Há na citação uma referência aos movimentos de lutas vivenciados na ocasião da elaboração da proposta, contudo a autora e o autor não avançaram em interlocuções e convergências da categoria “Trabalho” nas elaborações que estavam sendo feitas por acadêmicos/as do campo teórico da educação para propor um novo projeto educacional para o país, com base na educação socialista politécnica. Mais especificamente, buscam demonstrar um distanciamento teórico com o pensamento educacional de base marxista, como o althusseriano:

A escola e o ensino como espaços de debate e campo de luta sociocultural: trata-se de um discordância preliminar em relação aos que definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão [consta como referência Althusser] ou espaço privilegiado de reprodução social [consta como referência Bourdieu e Passeron]. Tal discordância também se afasta de alguns que se opõem a essas formulações e conseguem emendar o soneto para pior: ao invés da prisão aparelhista ou reprodutora, reafirmam um teor neutro da escola como depositária e distribuidora do saber acumulado, pelo qual todos ansiariam [consta como referência a Saviani]. Não vemos, igualmente, saída analítica numa média entre tais abordagens- algo como um aparelho ideológico ou prática reprodutora que distribua saber acumulado... (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 26)

Por conseguinte, podemos compreender uma forte resistência e mesmo desconhecimento do que estava sendo proposto pelos/as intelectuais do campo da educação ligados, por sua vez, vinculados às teorias marxistas. Não significa menosprezar o mérito do pesquisador e da pesquisadora. O professor Marcos Silva, orientador de Antonacci, é

considerado um dos pioneiros na discussão sobre o ensino de História. Teoricamente vinculado à E.P. Thompson e Walter Benjamin, organizou uma das obras que mais tiveram impacto na década de 1980, **Repensando a História** (1984), além de ter sido o primeiro pesquisador a frente de um dossiê, também primeiro, na RBH. Dessa maneira, reitera-se, veementemente, que não está sendo questionada a sua autoridade intelectual, o objetivo é evidenciar que, a que tudo indica, os embates de ordem teórica contribuíram para o distanciamento entre intelectuais de diferentes campos.

No âmbito da História, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História estavam fazendo uma discussão interna dentro da própria associação, com disputas em torno de conflitos teóricos provocados pelo processo de renovação historiográfica e da inserção de novas linhas de pesquisa que iam sendo estruturadas nos cursos de pós-graduação. No seio desses confrontos, tem-se um grupo de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História problematizando questões acerca do ensino da História, que percebe especificidades que o habilita a se constituir como um objeto de investigação da ciência histórica a partir de diversas vertentes.

As convergências entre as pautas do ensino de História e do campo educacional, mesmo diante da iminente construção de novas políticas públicas de educação, ainda eram incipientes. Bittencourt (2020a, p. 15, grifo da autora) fornece um panorama interessante sobre esse momento:

Em São Paulo, em particular, o grupo de pesquisadores surgiu, como foi assinalado, no interior dos debates sobre o retorno da História como disciplina integrante dos currículos no final dos anos de 1980, e creio que também foi semelhante em vários outros centros universitários. Na USP, “a descoberta do ensino como um campo de pesquisa” ocorreu em diversos institutos e faculdades da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e na FEUSP. No Departamento de História, o professor Marcos Silva havia organizado, em 1984, o livro *Repensando a História*, pela ANPUH/SP, em que reuniu textos de historiadores e professores com abordagens importantes sobre a renovação da produção historiográfica e do ensino de História. As pesquisas sobre ensino de História começaram a ter espaço de debates na ANPUH nacional, com apoio significativo de Déa Fenelon, e em São Paulo, com a criação do GT de ensino de História, após a inclusão de professores da rede de ensino como sócios da entidade, este que foi importante para fomentar novas problemáticas de pesquisas sobre formação de professores.

Pioneira no campo de estudos do ensino de História, Bittencourt (2020a, p. 16) explica que no processo de ampliação das pesquisas, especialmente do contexto paulista,

[...] foi se constatando clivagens entre concepções e abordagens das pesquisas na FEUSP e no Departamento de História. Considero que uma das questões

divergentes residia na concepção das especificidades do conhecimento histórico acadêmico e no conhecimento histórico escolar. Na FEUSP, continuei as pesquisas sobre ensino de história nos pressupostos das especificidades do conhecimento histórico escolar, e não como era concebido pela maioria dos historiadores, como um saber decorrente e adaptado do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, as pesquisas de ensino de História sempre estiveram articuladas a conceitos de aprendizagem e métodos de ensino, em suas relações com os conteúdos selecionados e com sistemas avaliativos que proporcionavam a identificação dos diferentes sujeitos envolvidos na produção da disciplina escolar, notadamente, de professores e alunos. (BITTENCOURT, 2020a, p. 16).

As pesquisas que estavam sendo desenvolvidas em nível de doutorado na USP ganharam projeção nas páginas da RBH, possibilitando aos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História paulistas vinculados/as à ANPUH se consolidarem como referência teórica para os/as demais pesquisadores/as brasileiros/as, provocando ainda a expansão dos estudos na área.

É simbólico constatar que a Revista Brasileira de História encerra a década de 1980 com uma edição (1989/1990, n. 19) no formato dossiê sobre o ensino de História, com o título **História em Quadro-Negro: Escola, Ensino e Aprendizagem**, com apresentação do professor Marcos A. da Silva, da USP. No quadro abaixo elencamos os trabalhos publicados:

Quadro 3 — Dossiê História em Quadro Negro, RBH, 1989/1990, n. 19

Tipo de obra	Título	Autores
Seção artigos	Vivências na contramão-Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º grau	Marcos A. da Silva (FFLCH/USP); Maria Antonieta M Antonacci (FCS/PUC-SP e EEPG Dra Maria Augusta Saraiva, SP)
	A História da reflexão didática	Klaus Bergmann (Instituto Jeismann)
	A ausência da natureza nos livros didáticos de História	Arthur Soffiati (Universidade Federal Fluminense e Liceu de Humanidades de Campos, RJ)
	História e educação em Sésinho	Olga Brites (PUC/SP)
	Crescer, multiplicar e civilizar	Maria Cândida D. Reis (PUC/SP e professora da rede oficial e particular do Estado de São Paulo)
	Salvar a América - Educação e História: nuances do radicalismo republicano em Manoel Bomfim	José Maria O. Silva (FFLCH/USP);
	A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus	Cláudia Sapag Ricci (PUC/SP)
	Reflexões sobre a prática diária no ensino de História	Célia Morato Gagliardi (EEPG Mário Andrade/SP), Conceição Cabrini (EEPSG João Batista de Brito/SP), Daisy Amadio Fujiwara (EEPSG Architiolino Santos/SP), Elizabeth dos Santos Bernardo (EEPG José Américo de Almeida/SP), Helenice Ciampi (PUC/SP), Marize Carvalho Vilela

Tipo de obra	Título	Autores
		(EEPG Maria Eugênia Martins/SP) e Rona Rocha Machado (EEPG Samuel Kablin/SP)
	Sabor e dissabores do ensino de História	Dulce Maria de Camargo (Unicamp), Ernesta Zamboni (Unicamp) e Maria Carolina Galzerani (Unicamp)
Seção resenhas	Outras Histórias	Marcos A. da Silva (USP)
	Ampliando os estudos clássicos	Marcelo Castro Lopes
Seção crítica bibliográfica	Ensino de História: diversificação de abordagens	Selva Guimarães Fonseca (Universidade Federal de Uberlândia)
	O materialismo histórico e a questão da cultura: uma sugestão de trabalho com textos da historiografia clássica no ensino de 1º e 2º graus	José Carlos Barreiro (ILHP/UNESP, Assis)
Seção documentação	História Local e História Oral	Raphael Samuel (Ruskin College, Oxford)

Fonte: Revista Brasileira de História (RBH), v. 9, n. 19, set. 89/fev.90

Com exceção do texto de Silva e Antonacci (1990) que, por terem participado da elaboração da proposta curricular para o ensino de História- 1º grau de São Paulo, retomam a experiência do processo, problematizando questões em torno das políticas e reformas educacionais e o ensino de História, os demais trabalhos não se ocupam da temática de forma direta, mas tangenciadas, em outros estudos relacionados a área. Diante da recém-promulgada Constituição Federal e dos movimentos que as entidades acadêmicas e de classes estavam promovendo, pressionando para participarem ativamente da elaboração de uma nova LDB, esse silenciamento demarca os percursos que ainda precisavam ser trilhados tanto pelos/as estudiosos/as do ensino de História quanto pela própria ANPUH.

Uma multiplicidade de fatores pode explicar, como já apontado na tese, as dificuldades dos/as historiadores de elaborar uma proposta curricular básica nacional para representar os seus interesses, visto que foram apenas encontrados artigos com propostas de reformas de iniciativas para estados e municípios. O debate era descentralizado e não estabelecia diálogos com aqueles que estavam sendo feitos em esfera nacional, principalmente referentes ao nível médio.

Considera-se a desarticulação político-pedagógica dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História frente ao contexto favorável para disputar a garantia do conhecimento histórico no currículo nacional consonante com as configurações que se estabeleciam na relação entre a universidade e a escola, entre ensino e pesquisa naquele período. Ainda deve ser considerado que, a retirada da disciplina do currículo, todos os ataques vivenciados pelo conhecimento histórico com a reforma de 1971 e a experiência das lutas em

prol da sua revogação que provocaram disputas e uma reestruturação interna da sua entidade representativa levaram os/as historiadores/as a terem suas preocupações centradas no currículo de História a partir da perspectiva das suas questões específicas. Isto é, focava na necessidade de seu reposicionamento na escola por meio de novos fundamentos teórico-metodológicos a fim de superar os preceitos dos Estudos Sociais ainda presentes, mas parece que havia um entendimento, ao tomar pela análise das fontes, que esse seria um processo autônomo, próprio do campo.

Semelhante ao que houve com os anais dos Simpósios Nacionais, nas páginas da RBH o debate sobre as políticas educacionais e o ensino de História traz questões interessantes para serem problematizadas. Surpreende, por exemplo, o silêncio encontrado sobre o tema nos artigos publicados na revista, especialmente no dossiê dedicado à questão do ensino, com data de publicação após a aprovação da Constituição Federal e intensificação dos embates pela LDB. A lacuna se amplia quando se buscam estudos sobre o nível médio: não há nenhum artigo na RBH, em toda a década de 1980, que tenha as reformas curriculares para o Ensino Médio como objeto específico de discussão e investigação. Esses tratam a questão conjuntamente com o 1º grau⁷¹ ou de forma tangenciada aos embates contra os Estudos Sociais. Dito de outra forma, não constam estudos sobre as especificidades do ensino de História para o nível médio, com exceção de proposições metodológicas exemplificadas com uso das chamadas “novas fontes”.

Quando se reflete sobre essa questão, situada no contexto de reorganização da política de educação nacional, cabe questionar aos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, partindo das experiências e ataques vivenciados na década de 1970, a quem caberia requerer a garantia de constar no texto legal o ensino de História em seus diferentes níveis de ensino? Ao tomar como referência legisladores/as e seus interesses, acredita-se não ser confiável destinar essa tarefa para esses/as. Pensar em uma nova concepção de História na escola perpassa por estabelecer disputas no âmbito da esfera política normativa nacional. Como já pontuado, essa compreensão não parte de uma premissa “Estadocêntrica”, mas o contrário, visto que evidencia a necessidade de participação ativa de amplos setores da sociedade, dentre os quais os/as intelectuais, na construção de políticas e reformulações curriculares.

A reforma educacional de 1971, diante do seu caráter autoritário e questões internas da ANPUH, não permitiu aos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História se posicionarem de imediato, entretanto, nos anos de 1980 houve a possibilidade de uma ampla participação nos debates. Já foram abordadas as diversas variáveis que confluíram para essa

⁷¹ Essa foi a denominação oficial até a publicação da nova Constituição em 1988, quando passou a ser Fundamental II.

ausência inicial, passando por embates teóricos internos na associação, a inexistência de categorias teóricas nos cursos de pós-graduação que possibilitasse estabelecer as articulações entre ensino de História, escola, saberes e o currículo, a hierarquização entre os saberes dentro da própria academia e para com as escolas, dentre outras. Mas, fora das questões internas relacionadas a ciência histórica, no âmbito da representação institucional e política, referindo-se especificamente a ANPUH⁷², como se pode conceber esse distanciamento?

Martins (2000) percebe que nos primeiros momentos, a inclusão dos Estudos Sociais como uma das matérias fixadas no núcleo-comum para o 1º e 2º graus⁷³ e no curso de Licenciatura Curta, parecia ser uma pauta estranha aos desígnios da ANPUH. Argumenta que essa atitude de neutralidade no instante dessas reformas educacionais, pode ter sido possível devido a dada a gravidade do cenário político e social do país, de maneira que

Os historiadores organizados pela ANPUH tenham considerado os efeitos da reforma do ensino de 1º e 2º graus menos nocivos do que os da Reforma Universitária e por isso tenha demorado para atacá-la frontalmente, mas a não participação dos professores desses graus de ensino na Associação, assim como a ausência dos pós-graduandos nos quadros de associados tornava a ANPUH pouco sensível aos problemas que a disciplina escolar enfrentava no período. (MARTINS, 2000, p. 113).

Fenelon (1985) corrobora com a análise Martins (2000) quando coloca:

O momento se caracterizava antes pela denúncia dos princípios gerais que norteavam a Reforma. Assim, os temas centrais prendiam-se a aspectos como a tecnicização do ensino, os problemas acarretados pela chamada ‘formação geral’, a submissão da produção científica das Universidades à ideologia do Estado e às necessidades imediatas do mercado de trabalho, a ingerência externa na definição das diretrizes da Universidade brasileira apontadas no

⁷² Em entrevista, Fenelon (2008) narra sobre a sua gestão como presidente da ANPUH (1983-1985), ajudando a compreender as ações da diretoria na condição de representante de uma comunidade científica. Nesse sentido, destacamos as informações sobre a elaboração de um diagnóstico dos cursos de História no Brasil. Segundo a historiadora, a diretoria andou o “Brasil inteiro”, em várias ANPUHs estaduais, e em 1986 o documento ficou pronto. Ressalta que havia interesse do próprio MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (SESU) neste trabalho. Diz: “a SESU estava fazendo, tinha feito com outras disciplinas. A gente chegou a propor um programa do MEC para a História, mas não foi para frente porque logo foi...Tinha Geografia, tinha mais um outro. Mas da nossa vez, quando a gente estava preparando o de História, o programa desapareceu e não continuou” (Fenelon, 2008, p. 288). O depoimento da presidente sinaliza para um direcionamento das atividades da diretoria da ANPUH no âmbito das reformulações dos cursos de História, das políticas educacionais relacionadas ao ensino superior, o que pode ter resultado, a que tudo indica, uma menor dedicação às pautas ligadas ao 1º e 2º graus nesse momento.

⁷³ É importante reiterar que Resolução n. 8, do CFE não equipara conceitualmente matéria com disciplina, o relator se refere ao uso do termo matéria como o sentido de matéria-prima a ser trabalhada no currículo-comum pleno de cada estabelecimento. Refere-se a um recorte constituído por algumas disciplinas de acordo com o nível de ensino. Nesse processo de escalonamento, tem-se a matéria no seguinte formato: atividades para as séries iniciais, área de estudos para o 1º grau e no 2º grau fica como predominantemente como disciplina, mas submetidas as necessidades das habilitações profissionais pretendidas pelos/as estudantes. Dessa forma, compreendemos haver diferenças em termos oficiais, prescrito da resolução, entre fazer referências aos Estudos Sociais no 1º grau e no 2º grau, apesar de se tratar da mesma matéria do núcleo-comum prescrita em lei.

Plano Atcon, nos acordos MEC-USAID, no famoso relatório Meira Matos, enfim, a descaracterização da Universidade como elemento de crítica e de encaminhamento de soluções adequadas ao que se discutia sob a temática de “realidade brasileira”. (FENELON, 1985, p. 15).

Ao rememorar sua gestão como presidente da ANPUH (1983-1985), Fenelon ajuda a compreender as ações da diretoria na condição de representante de uma comunidade científica, nos anos que seguiram. Destaca que, diante da intensificação das manifestações no início da década de 1980, o MEC/Secretaria de Ensino Superior (SESU) propõem o “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil”⁷⁴, dentre estes estavam também os de Estudos Sociais. Narra a historiadora:

[...] Foi uma virada e também um trabalho da gestão que eu estava [...], eu era presidente e nós nos dividimos bastante de dois em dois, de três em três e andamos pelo Brasil inteiro, em várias ANPUHs estaduais. No entanto, ele vai ser publicado só em 1986. Mas nesse período todo, o que a gente tinha, digamos primeiros relatórios, os primeiros rascunhos, nós andamos por todos os encontros, propondo mesa, debatendo, discutindo. [...] A gente chegou a propor um programa do MEC para a História, mas não foi para frente porque logo foi...Tinha Geografia, tinha mais um outro. Mas da nossa vez, quando a gente estava preparando o de História, o programa desapareceu e não continuou. (FENELON, 2008, p. 287-288).

O depoimento da presidente sinaliza para um direcionamento das atividades da diretoria da ANPUH no âmbito das reformulações dos cursos de História, das políticas educacionais relacionadas ao ensino superior, o que pode ter resultado, a que tudo indica, de um menor envolvimento para com as questões mais específicas ligadas à política educacional em nível de 1º e 2º grau. Entretanto, deve-se compreender como um movimento de luta, em que se relacionam dialeticamente diversas frentes. Ao se envolver com a avaliação dos cursos, a ANPUH, mostrava-se preocupada com “a prática de uma política educacional que leva à consolidação de determinada estrutura de dominação social” (MESQUITA, 2017, p. 83), respaldada por uma concepção de ciência que promove a rígida divisão do trabalho intelectual e hierarquiza os saberes construídos, em que a universidade é concebida como centro de produção de um saber que começaria e acabaria nele. Assim, o conhecimento passivo,

⁷⁴ Mesquita (2017, p. 81) coloca que esse documento foi elaborado por consultores da Área de História, formado por professores universitários procedentes de diferentes universidades do País e também pela presidência da ANPUH. Foram integrantes desse Grupo de Consultores (GC): Francisco José Calazans Falcon, da UFF, como relator; Déa Ribeiro Fenelon, da Unicamp, como coordenadora do GC e como Presidente da ANPUH (Gestão 1983-1985); Adalgisa Maria Vieira do Rosário, da UNIB, como secretária; Alice Piffer Canabrava como Presidente da ANPUH (Gestão 1979-1981) substituída pelo novo Presidente da Anpuh José Ribeiro Júnior (Gestão 1981-1983); João Batista Pinheiro Cabral, da UNB; Joana Neves, da UFPB; Maria José Féres Ribeiro, da UFJF; Antonio José Barbosa, da SESU-MEC. Outras inclusões: Ruth Moraes, da UFPB, e Sandra Jatahy Pesavento, da UFRGS.

despolitizado e intelectualizado não conseguiria mais do que formar profissionais reprodutores dessas concepções, informações, perspectivas e saberes. Fica evidente assim que aqui já estão sendo alicerçados questionamentos sobre o papel da universidade e também fundamentos que possibilitarão novos olhares para a escola e os seus saberes.

Ricci (1989) também analisa a permanência, entre docentes universitários, de uma concepção que estabelece a separação entre o que seria História/ciência e História/matéria, forjada por uma cultura histórica alimentada por textos considerados clássicos nos cursos de licenciatura em História. Analisa detidamente o texto de Emília Viotti da Costa (1957, p. 118) quando afirma:

História ciência não precisamos buscar finalidade. [...] Se podemos chegar mesmo a desprezar a preocupação utilitarista diante da História ‘ciência’ em face da História “matéria” a atitude é outra. Esta tem uma finalidade a preencher: realizar os objetivos do ensino secundário em geral, desde que consideramos a matéria não como um fim em si mesma mas como um meio para alcançar um fim [...]. (COSTA, 1957, p. 118).

Entende a autora que a influência do pensamento de Viotti contribuiu para que o debate sobre educação, ensino de História e reformas educacionais não aparecesse de forma articulada naquele período. Reafirma que a divisão social do trabalho é transposta para a produção do conhecimento e, com isso, se estabelece a lógica de compartimentação e hierarquização, dificultando a apreensão da realidade como fruto de um todo social. Por conseguinte, para avançar era preciso superar o distanciamento entre docentes universitários e de 1º e 2º graus.

Nessa mesma direção, o texto de Silva e Antonacci (1990), ao tratar da experiência da reformulação de São Paulo, segue defendendo que

O sistema educacional, baseado num sistema social montado em previsão e controle não pode suportar uma reformulação curricular que não pretendia dirigir nem fechar os caminhos de ensino aprendizagem, mas concretizava orientações que pluralizavam a constituição do conhecimento da aprendizagem da História e do próprio acontecer social a partir de radicais transformações no processo de trabalho escolar, advindas dos movimentos de professores e trabalhadores nos últimos anos. [...] Nesse processo, nós, profissionais de História de diferentes graus, descobrimos que precisamos um dos outros, não para afirmarmos um tolo poder hierárquico, mas para nos ampliarmos conjuntamente. (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 28).

Portanto, o movimento de superação da dicotomia universidade/escola ainda estava em construção no final dos anos de 1980. Apesar de, no cotidiano das escolas, a expansão dos Estudos Sociais ter promovido diversas mudanças, como pode ser constatado nas fontes, em um primeiro momento historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, ligados à

associação, mantiveram-se alheios/as à questão da reforma educacional no ensino de 1º e 2º graus. Nesse sentido, como já colocado, as críticas de Martins (2000) são pertinentes:

[...] os historiadores movimentaram-se contra os Estudos Sociais muito mais pelo o que representava para o campo de formação profissional, do que pela importância da disciplina no ensino escolar. O fato da ANPUH reconhecer em seus documentos que as suas manifestações começaram tardiamente, é emblemático de que esses historiadores acreditavam que o próprio desenvolvimento da ciência seria suficiente para determinar e legitimar os seus conhecimentos no campo escolar. A pouca movimentação do início dos anos 70, justamente quando se definia a doutrina do currículo na lei e quando o CFE mostrava aos estados que caminhos deveriam tomar o ensino, demonstra que aos historiadores, restava ainda o caminho de buscar a unicidade em torno do discurso sobre a disciplina escolar. (MARTINS, 2000, p. 131).

A partir da análise dos artigos publicados na RBH nos anos de 1980, é possível concluir que a luta contra os Estudos Sociais despertou, na contradição vivenciada na realidade concreta provocada por agentes externos à associação, nos/as intelectuais da História uma preocupação com o conhecimento histórico no currículo escolar, trazendo novas pautas e fazendo surgir uma área de pesquisa. Dentro de um processo dialético, o ensino de História, como componente curricular formativo ganhou força e se opôs à reforma curricular da ditadura.

Entretanto, ao analisar essas mesmas produções acadêmicas, percebe-se que, apesar da ampliação das preocupações com o conhecimento histórico, não se constituiu na principal revista científica de História, vinculada a maior entidade representativa do campo da História no país, reconhecida pelos pares como legitimadora da historiografia brasileira, um debate sistematizado, estruturando uma proposta com pontos consensuais que estabelecessem elementos para constar no currículo de História e serem disputados no âmbito das políticas educacionais em favor da garantia do conhecimento histórico na formação de estudantes da escola básica, principalmente no nível médio.

A discussão sobre as políticas educacionais para o ensino de História, apesar de aparecer nos textos, em geral de forma tangencial, não estabelecia, na década de 1980, articulações com o movimento nacional que se ocupava em elaborar uma nova política de educação. Para a ANPUH as pautas referentes ao ensino de História ainda não eram tidas como prioridades da ciência histórica, o que levou a articulação de um movimento paralelo, não destituído de grandes enfrentamentos, dentro da própria instituição.

4.3 O Seminário Perspectivas do ensino de História: novos debates

Entre 30 de junho a 2 de julho de 1988 foi realizado o Seminário Perspectivas do ensino de História, promovido pela Faculdade de Educação da USP com apoio da ANPUH, do Departamento de História da USP e do Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em São Paulo. O seminário congregou professores/as de diversos locais, redes e níveis de ensino em um momento historicamente marcante.

O clima vivenciado era de efervescência política, reavivamento das utopias e expectativas na diminuição das desigualdades sociais. A conclusão dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) e a iminência de promulgação da nova Carta Constitucional, ocorrida em 5 de outubro de 1988, levava a esperança de serem efetivadas políticas educacionais que possibilitasse a emancipação das camadas trabalhadoras através da democratização do acesso às escolas com estrutura física e pedagógica, capaz de oferecer uma formação humanística e técnico-científica, gratuita e laica para todos e todas, garantindo a educação básica como direito.

No Seminário Perspectivas do Ensino de História pela primeira vez se reuniram docentes da universidade e da escola básica para discutir o ensino de História. Por essa razão, considera-se o evento como um marco social da memória coletiva, na medida que um grupo de intelectuais colocaram em evidência e desencadearam uma importante discussão no campo historiográfico brasileiro no que diz respeito ao ensino História e o seu papel para a formação humana emancipatória, ou seja, a função que possui no projeto de construção de uma sociedade politicamente ativa e crítica.

Nadai (1988) justifica que o evento decorreu da História na escola de 1º e 2º Grau estar sendo “objeto de profundas discussões sobretudo quanto à definição de seu papel educativo, face ao conjunto de transformações que tem perpassado o espaço escolar, mais intensamente desde a década de setenta” (NADAI, 1988, p. 227). O Seminário Perspectiva do Ensino de História foi organizado durante essa nova realidade, sendo um marco para as pesquisas que se ocupam do “domínio do ensino de História” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021). A primeira edição trouxe como objetivo:

[...] criar oportunidade para um amplo debate a respeito das atuais condições do ensino de História no Brasil, seus desafios, suas prioridades e lacunas; refletir sobre as formas pelas quais o professor tem sido formado; criar condições de divulgação das práticas quotidianas e de projetos de trabalho realizados na escola de 1º, 2º e terceiro graus e criar oportunidade para

atualização do professor de História. (Anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História, 1988b, p. 2).

No texto de apresentação do evento, Nadai (1988b), explica que o seminário foi

uma resposta aos insistentes apelos de professores endereçados à nossa associação. No Simpósio da ANPUH, de 1987, em Brasília, foi acolhida uma proposta no sentido de se fazer um encontro sobre o ensino de História, além de se publicar um número da Revista Brasileira de História, dedicada ao ensino da História [...]. O interesse, a presença e o volume de trabalho apresentado demonstram que existe um vazio na questão do ensino de História, havendo, portanto necessidade de Encontros, com certa regularidade, o que sugere sua continuidade. Entretanto, dadas as dificuldades para se organizar Seminários, com abrangência nacional, os participantes sugeriram, em primeiro lugar, a estruturação de Encontros localizados, regionais, visando a garantir a presença do professor. E a cada dois anos, não sendo concomitante com o Seminário Nacional promovido pela ANPUH, haveria o Encontro Nacional sobre Ensino de História⁷⁵. (NADAI, 1988b, p. 13).

A apresentação de Nadai (1988b) evidencia o novo contexto em que se encontrava o campo do ensino de História, não só pelo aumento de estudos, mas também pela organização de pesquisadores/as da área em torno de eventos e publicações próprias, decorrente do avanço das pesquisas nos cursos de pós-graduação tanto em História quanto em Educação. Circe Bittencourt (2020a, p. 14) dimensiona a relevância do Encontro:

Nesse período, em decorrência das propostas curriculares de História, que estavam sendo debatidas e contestadas em várias instâncias, incluindo a imprensa (o *Estado de São Paulo* iniciou uma polêmica sobre o que considerava como uma perversa introdução, pela SE [Secretaria de Educação], da “história marxista nas escolas”), Elza Nadai e eu decidimos organizar o encontro *Perspectivas do Ensino de História* para ampliar a discussão com especialistas da área de educação, historiadores e professores da rede de ensino. O evento foi emblemático, pelo número de participantes de todas as regiões do país, e demonstrou a necessidade de continuidade de encontros sob a temática educativa e historiográfica. Em 1996, organizei, após o falecimento da Elza, o 2º *Perspectivas do Ensino de História*, em que novamente se buscou manter a articulação entre a produção em ensino de História (já com mestrandos e doutorandos da área), a produção historiográfica e a da área educacional, principalmente de especialistas em currículos.

O depoimento de Bittencourt (2020a) coaduna com o entendimento que a origem do Seminário Perspectiva se associa aos acontecimentos vivenciados no período, sendo os debates

⁷⁵ A segunda edição do evento, com o nome de “II Encontro Perspectivas do Ensino de História” só foi realizada oito anos depois, também em São Paulo, de 12 a 15 de fevereiro de 1996. Nesse intervalo foram realizados os Encontros de Pesquisadores da área de História que se diferenciam do anterior por congregarem apenas os docentes das universidades. Já o “III Encontro Perspectivas do Ensino de História” ocorreu em Curitiba, no Paraná, de 20 a 23 de julho de 1998 e desde então a periodicidade do evento é prevista para cada dois anos.

envoltos na Proposta de Reforma Curricular de São Paulo um fator impulsionador. Concordamos com Mesquita (2017) quando afirma que:

[...] ouvir as vozes de quem participou e de quem trabalhou no projeto de organização do Seminário Perspectivas do Ensino de História, assim chamado na sua primeira versão, traz a riqueza da experiência vivida e é possível entendermos melhor o porquê do nascimento de um fórum dedicado exclusivamente às questões do Ensino de História, que se tornou um dos principais tempo/espço de pensar a História e sua disciplina. (MESQUITA, 2017, p. 159).

Destarte, lançaremos mão da oportunidade que Mesquita (2017) teve em entrevistar⁷⁶ esses/as pioneiros/as nos estudos e pesquisas em ensino de História para ampliar a compreensão do contexto das disputas, contradições e avanços que foram gestados nesse primeiro encontro, subsidiando estruturas que permitiram consolidar um campo de investigação sobre o ensino de História, em suas diversas abrangências temáticas. Esses/as colocaram em evidência e desencadearam uma importante discussão no campo historiográfico brasileiro no que diz respeito ao ensino de História na escola básica, dando centralidade a um debate sobre maneira disputado pelas políticas educacionais, particularmente em contextos autoritários e ditatoriais. Mas, como ressalta Halbwachs (2004, p. 112), “tal reconstitución del pasado no puede jamás ser sino una aproximación” e que, “[...] llega a ser un punto de referencia para nosotros, sólo en la medida que lo situemos en relación con unos lugares y unas épocas que son unos puntos de referencia para el grupo” (HALBWACHS, 2004, p. 153). Já pontuamos que teoricamente nos associamos aos estudos de Halbwachs (2004) quando destaca que membros de uma mesma sociedade compartilham marcos sociais comuns que subsidiam a formação de memórias coletivas.

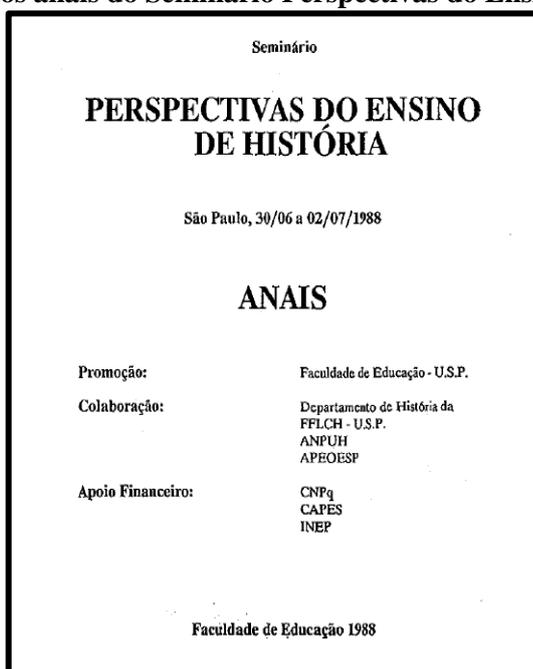
O fato do evento ter ocorrido na USP não surpreende devido ao que já foi colocado sobre o protagonismo desta universidade diante de diversos fatores de possibilidades: a expansão dos programas de pós-graduação, especialmente com a inserção de pesquisas com a temática do ensino de História no curso nos programas de pós-graduação em História e Educação, a interlocução com o movimento sindical paulista estruturado e atuante, bem como a polêmica ocasionada pela proposta de reforma do currículo de História da secretaria estadual.

Ao iniciar a pesquisa sobre o Seminário Perspectiva do Ensino de História houve a compreensão que o local do evento estaria relacionado ao fato da sede da ANPUH Nacional e da Seção ANPUH/São Paulo estarem na USP e, mais ainda, da associação ter sido responsável

⁷⁶ Na descrição no corpus documental como foram utilizadas nesta tese os depoimentos obtidos com as entrevistas feitas por Mesquita (2017).

pela iniciativa em fazer um fórum específico sobre ensino de História, impulsionado pelos acontecimentos sobre o tema e pela própria renovação teórica e metodológica que estava em andamento. Abaixo, na capa dos anais do evento, está explicitamente colocado que o seminário foi promovido pela Faculdade de Educação- USP, contando com a colaboração do Departamento de História da FFCH/USP, da ANPUH e do APEOESP, tendo o apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), CAPES e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Figura 3 — Capa dos anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História, 1988



Fonte: Página oficial da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)

As entrevistas levantadas por Mesquita (2017) evidenciam controvérsias sobre o envolvimento da ANPUH com o evento:

Sobre a relação com a Anpuh (*sic*), eu me lembro assim, como os participantes da comissão organizadora nos ajudaram fornecendo a mala direta para o I Perspectivas. Não se tem a presença física efetiva deles. Não há historiadores participando a não ser como convidados. Aí sim. Mas como instituição é muito pequeno. (ABUD⁷⁷, 2017, p. 160).

A narrativa de Ana Maria Monteiro⁷⁸ (2017, p. 161) se distingue da feita por Abud (2017):

⁷⁷ Entrevista feita por Ilka Miglio de Mesquita com a profa. Dra. Kátia Maria Abud, da Faculdade de Educação da USP, em 08 de março de 2006.

⁷⁸ Entrevista feita por Ilka Miglio de Mesquita com a Profa. Dra. Ana Maria Monteiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 16 de março de 2006.

A criação do Perspectivas do Ensino de História foi em 1988. Foi um movimento que partiu da Elza Nadai, que cria o espaço. Acho que foi uma iniciativa muito importante para o nosso campo, que é um espaço integralmente voltado para a discussão do ensino e para acolher o professor que quer ter acesso aos novos conhecimentos e às novas discussões. Sei que o Perspectivas foi uma forma de encontrar um espaço que as pessoas não encontravam na Anpuh (*sic*). Mas eu vejo- e sei que há divergências em relação a essa minha posição – a criação do Perspectivas, de alguma maneira, como um filho da Anpuh (*sic*), porque várias pessoas que estavam ali tinham essa relação forte com essa Associação. Então o Perspectivas foi criado assim: Ah! Agora a gente tem um lugar para apresentar nossos trabalhos. Quando eu fui ao primeiro Perspectivas em 1988 era um momento de uma euforia enorme, porque era o momento das reformas curriculares. Em São Paulo foi muito traumático, teve gente apaixonada e uma reação violenta contra.

Enquanto organizadora do evento, Bittencourt⁷⁹ (2017, p. 161, grifos nossos) coloca ainda outras questões:

Por que aconteceu o Perspectivas? Eu estava trabalhando aqui desde 1985, como professora de Prática de Ensino de História com a Elza Nadai. Éramos duas professoras de Prática de Ensino aqui na USP e aí nós sempre enfrentamos um problema muito complicado: eram muitos alunos, cerca de 150 alunos nos cursos de Prática de Ensino de História. Éramos duas professoras para acompanhar o estágio, organizar cursos e ainda fazer todo resto do trabalho da Universidade. No momento que organizamos o Perspectivas tinha terminado o Mestrado que foi sobre a História do Ensino da História. [...] Eu conversava muito com a Elza, já que nós tínhamos o estágio, já que nós tínhamos certas questões da formulação curricular da CENP. Nessa mesma época, a Déa já estava coordenando a reformulação curricular da CENP, junto com o Marcos Silva. Foram os dois que coordenaram aquela proposta de 1986, que foi muito polêmica. A gente participava de cursos junto com a CENP, da Secretaria de Educação, vendo a ansiedade dos professores em saber: afinal, **nós vamos dar o quê?**⁸⁰ Foi naquele momento de transição muito forte que nós resolvemos fazer o Encontro Perspectivas do Ensino de História. Vamos chamar os professores da Rede e chamar os historiadores do Departamento de História. Nessa relação entre a minha pesquisa e eu como professora aqui da Faculdade de Educação da USP, e os estágios que nós organizávamos víamos que estávamos vivendo um momento de transição muito forte, quer dizer, as pessoas estavam se questionando. O que nós poderíamos mudar efetivamente? [...] E o Perspectivas veio, naquele primeiro momento em 1988, tentar aproximar com o que os professores da Rede estavam sentindo e chamar historiadores para ouvi-los. A gente estava tentando ser a ponte dos professores com o Departamento de História, com os grandes nomes, digamos, da historiografia que estavam, evidentemente, produzindo. [...] O Perspectivas, esse primeiro,

⁷⁹ Entrevista feita por Ilka Miglio de Mesquita com a Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, da Faculdade de Educação da USP, em 30 de março de 2006.

⁸⁰ Concordamos com a professora Margarida Dias quando afirma que essa pergunta de Bittencourt remete ao problema da formação docente. Enquanto a formação de professores estiver centrada nesses conteúdos substantivos, em aprender medieval, moderna, contemporânea, conteúdos em geral, sempre docentes vão voltar para essa recorrente questão: vamos dar o quê?

veio dessa necessidade histórica, daquele momento de debates sobre o que ensinar de História que, aliás, eu acho que continua essa pergunta.

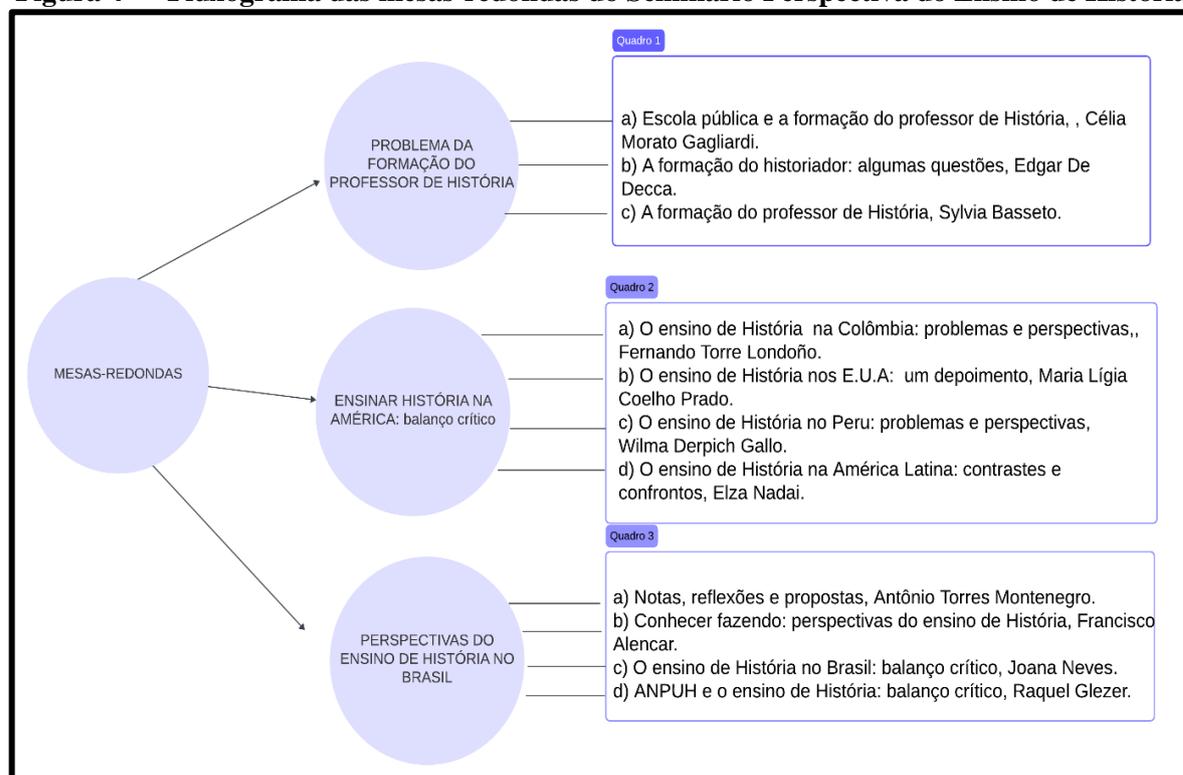
Entende-se que, a aparente divergência entre as narrativas das depoentes, contém de fato, convergências por demonstrar qual singular foi o evento em meio a um panorama complexo de múltiplos debates e acontecimentos. Bittencourt (2017) relaciona mais enfaticamente suas atividades e demandas profissionais, em parceria com Elza Nadai, com a origem do evento, como se fosse um movimento que partiu de projetos individuais e terminou com resultados maiores e mais amplos devido a demandas e questões da época. Esse direcionamento da narrativa pode ser decorrente do seu papel enquanto membro da comissão organizadora de planejamento e execução, acumulando muitas responsabilidades e atribuições. Mas, isso em nenhum momento significa que houve um processo de rememoração autocentrado e individual, a todo momento ocorre o entrecruzamento da memória individual e a memória do grupo, uma memória coletiva que é mobilizada a partir de um marco de referência, compartilhado socialmente: o primeiro evento de um campo de pesquisa em consolidação que toma como objeto de estudo o ensino de História. Interessante que ao rememorar o evento, as entrevistadas mobilizam outro marco de memória: a reformulação curricular de São Paulo. Um ponto que precisa ser problematizado é o fato dos problemas de São Paulo ganharem, a partir de ações da mídia, um teor nacional. São apresentados como se fossem representativos de toda realidade brasileira. Na trajetória da ANPUH, às assembleias deixam evidentes essas disputas quando, mesmo com avanços, ainda se mantém o caráter da nacionalização do departamento de História e Faculdade da USP.

O seminário se realizou poucos meses após o encerramento das atividades da ANC e na iminência de publicação da Constituição de 1988. Ainda haviam diversos debates acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em andamento. Antes mesmo da efetivação dessas mudanças legais, como exposto, estavam em curso diversas renovações curriculares nas esferas municipais e estaduais. O próprio evento foi impulsionado, conforme atestam os depoimentos e documentos, pelas polêmicas resultantes de uma dessas reformas, a de São Paulo. Significa dizer que não é possível separar os movimentos em torno das políticas e reformas educacionais da origem do Seminário Perspectivas do Ensino de História, de 1988.

A programação foi estruturada em duas conferências, três mesas-redondas, em comunicações e nove cursos com enfoque no tema História e Linguagens. As conferências, *La enseñanza de la Historia en Argentina*, proferida por Susana Simian de Molinas (Universidad Nacional del litoral- Santa Fé/Arg) e *Reflexiones en Historia y Sociedad*, de Wilma E. Derpich Gallo (Universidad Nacional Mayor de San Marcos/ Universidad de Lima- Peru) versaram

sobre reflexões acerca do papel e desafios do ensino de História na América Latina, discussão ampliada nas mesas-redondas, como se visualiza na imagem a seguir:

Figura 4 — Fluxograma das mesas-redondas do Seminário Perspectiva do Ensino de História



Fonte: anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História (FEUSP, 1988, p. 4).
Elaborado pela pesquisadora com a ferramenta <https://lucid.app/lucidchart>.

Na mesa-redonda **Problemas da Formação do Professor de História**, Célia Morato Gagliardi, professora de 1º e 2º graus da rede estadual de São Paulo, trouxe sua vivência de vinte anos de exercício profissional para apontar elementos a serem repensados no que tange a escola pública e a formação docente. Critica o descaso dos dirigentes com a educação pública brasileira, citando índices, publicados em 1988, como 36 milhões de analfabetos, colocando o Brasil no sexto lugar em maior índice de analfabetismo na América Latina, além de 8 milhões de crianças e jovens entre 7 e 14 anos fora da escola. Expressa a autora indignação por que, diante “dessa calamidade, a Assembleia Nacional Constituinte, nas Disposições Transitórias da Constituição que elabora, no seu artigo 32, estabelece[u] que no prazo máximo de 10 anos, o analfabetismo será eliminado e o ensino fundamental universalizado no país” (Gagliardi, 1988, p. 67-68). Para a conferencista, corresponde a um tempo muito extenso para resolver um problema tão sério, “esperar 10 anos, e esperar sem muita esperança, dada a crônica falta de verbas para educação [...]” (GAGLIARDI, 1988, p. 68). Também demonstra a situação da educação brasileira através de outros dados retirados do Anuário Estatístico do Brasil, de 1980:

para cada grupo de 100 crianças que entram na 1ª série do 1º grau, 12, 7% terminam a 8ª série, 8,1% o 2º grau e 3,4% o superior. Isso reflete a inexistência de garantia de acesso e permanência à escola, “o que mostra um quadro de dificuldades e problemas sociais e políticos que ultrapassam os muros da escola, mas se refletem dentro dela” (GAGLIARDI, 1988, p. 68). Nesse sentido, conclui:

[...] os desafios são constantes neste momento de novas propostas curriculares para todas as disciplinas, o governo age autoritariamente, não propiciando um amplo debate, em condições satisfatórias para que as mudanças não sejam feitas apenas em gabinetes, mas possam realmente contar com a possibilidade de participação do universo dos professores. Ao invés da riqueza advinda do estudo e do debate, o Estado corre o risco de mudar apenas o rótulo, agindo sem nenhuma eficiência. No caso da proposta curricular de História, além dos problemas comuns a todas as disciplinas, como falta de discussão e de participação dos professores, foram acrescentados sérios ataques feitos na imprensa reacionária e conservadora, que não abre o diálogo e não dá oportunidade real para que todos os envolvidos na questão tenham voz. O trabalho feito pela equipe técnica da CENP, dado os importantes temas e seus enfoques, que teve a coragem de problematizar, poderia ter representado um momento precioso para o questionamento de nossa disciplina. A difícil situação do ensino de História traz muitos desafios para nós e para as universidades. É preciso que a consciência política perpassasse toda nossa formação. É necessário muita clareza na percepção de que a História é coletiva, é participação e deve levar à democracia. A questão fundamental-que História o professor leciona- remete a um profundo e necessário questionamento da concepção temos dela. Não responder a esta questão, representa alienação, e respondê-la significa ter clareza de uma visão de mundo que deve ser refletida, discutida e definida, o que não quer dizer definitiva, mas que melhor responda aos desafios do momento presente, vivido na dinâmica e nas contradições da sociedade. (GAGLIARDI, 1988, p. 69-70).

A autora entrelaça as políticas e reformas educacionais ao processo de democratização, no qual devem ser ampliadas as vozes participantes. No que tange a uma reformulação do ensino de História pontua a necessária aproximação entre a escola e universidade objetivando questionar a formação docente que não se aproxima da realidade concreta vivida nas escolas e dos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro. Não dissocia a atividade docente de sua função política que, por sua vez, perpassa pela concepção historiográfica do/a professora/a. Propõe, por fim, uma nova relação dos/as professores/as de 1º, 2º e 3º graus, para superar o “divórcio entre ensino e pesquisa, e caminharmos juntos no “saber” e no “fazer”, pensando e acreditando na dimensão social do trabalho do professor de História [...] na luta, até vermos a educação se tornar prioridade, tão necessária e desejada no Brasil de hoje” (GAGLIARDI, 1988, p. 73).

Na mesma mesa, De Decca (1988) direcionou suas colocações para a existência de uma cultura historiográfica sedimentada na universidade que seria muito difícil de romper, compreendendo que a estruturação dos currículos não se efetivaria apenas de acordo com um “aspecto formal, mas pelo seu caráter intrínseco e profundamente imbricado na própria cultura histórica que se sedimentou há muitos anos, sendo profundamente difícil quebrar sua base de sustentação” [...] (DE DECCA, 1988, p. 75). Compreende que mudanças na legislação não interferem de forma absoluta nas práticas dos historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História. Defende a necessidade de aprofundar estudos sobre “o lugar onde se deve iniciar o ensino de História: **discutir as premissas dessa área de conhecimento para nossa sociedade contemporânea**” (DE DECCA, 1988, p. 76, grifos do autor), tendo em vista que a História é uma das formas que estudantes possuem de conhecer o mundo em que vivem. De igual maneira que se estimula a compreensão da natureza através das ciências biológicas e exatas, deve-se fornecer os/as discentes elementos para interpretar o mundo histórico e social.

Na mesa-redonda **Perspectivas do Ensino de História no Brasil**, há abordagens interessantes sobre as mudanças previstas na legislação. Alencar (1988), de maneira muito otimista, entendeu que novos desafios estavam sendo colocados aos/as educadores/as, pois com a educação pública e gratuita garantida, as verbas para o ensino oficial seriam ampliadas e a gestão democrática da escola pública a tornaria também um espaço educativo, um lugar de aprendizagem democrática. Para o autor, a elaboração da nova LDB e do Plano Nacional de Educação seria uma grande tarefa de caráter nacional que deveria contar com a atuação de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História para:

garantir o ensino da História como um dos fundamentos da identidade política cultural do nosso povo. A exemplo de outros países, onde a História das lutas sociais é sumariada no próprio preâmbulo de suas Cartas Magnas, poderemos afirmar nossa formação social multi-étnica, de forte raiz africana, tecida em conflitos e com a riqueza das diversas formas de resistência dos oprimidos, como traço decisivo da nossa nacionalidade. Assim, **a História terá sua importância reconhecida na formação dos brasileiros**. (ALENCAR, 1988, p. 131, grifo nosso).

Na afirmação de Alencar (1988) não existem elementos que permitam determinar quais dispositivos seriam mobilizados para que houvesse esse reconhecimento da importância da História na formação dos brasileiros. Mesmo deixando evidenciado que está fazendo referência a uma formação comprometida com os princípios democráticos, valorizando grupos que foram historicamente subjugados, fazemos uma pergunta: a quem caberia a função de promover a efetivação desse objetivo? Da forma como foi exposta, aparece como um movimento naturalizado, como consequência de um processo de democratização linearmente construído,

no qual as classes hegemônicas reconheceriam lacunas e fariam reparações históricas aos grupos subalternizados. Pensando estritamente em termos curriculares, ocorreria conseqüentemente, nas escolas esse reconhecimento natural? Compreende-se que os embates e lutas em defesa da garantia da disciplina História nos currículos devem ser feitos pelos/as próprios/as professores de área. Afinal, na trajetória da política pública brasileira, especialmente a partir da 5.692/1971, como demonstrado nas seções anteriores, houve diversas ações por parte dos seus elaboradores que deixam muito visível como concebem a História no currículo.

Compartilhando a mesma mesa-redonda com Alencar (1988), Joana Neves (1988) problematiza que as discussões sobre o ensino de História devam ser colocadas em “três níveis ou planos: o específico do ensino, o da educação como um todo e o da sociedade em geral; acredito, até que a ordem de abordagem deve ser a inversa” (Neves, 1988, p. 133). Ao trazer a educação para pensar o ensino de História, a autora faz referência às transformações sócio-políticas das observações empíricas que observou a partir dos resultados obtidos, sobretudo nos trabalhos da Constituinte.

Ao contrário do otimismo de Alencar (1988), afirma que houve “dificuldades em se colocar na nova Constituição dispositivos que garantam conquistas de caráter popular” (NEVES, 1988, p. 133), destarte vislumbra uma situação complexa para as classes populares. Pondera que sua exposição pode ser “um pouco sombria. Por causa da crise e por causa do teor das transformações, que residem no fato de se tentar superar o regime de ditadura sem provocar (ou aceitar) grandes mudanças e, sobretudo sem alterar muito os quadros do poder” (NEVES, 1988, p. 133). Dentre os diversos prejuízos sofridos pelas camadas populares, tem-se a dificuldade em assegurar uma educação pública direcionada aos interesses das mesmas. E, para a autora, o ensino de História não está apartado dessa totalidade social. Por isso, deve ser problematizado a partir de uma visão mais ampliada, “atravessado por todos os problemas que caracterizam a sociedade e a educação” naquele momento (NEVES, 1988, p.135), defendendo que a luta só poderia ocorrer de forma articulada.

Concordando com Neves (1988), Raquel Glezer (1988) inicia sua fala reafirmando que “toda e qualquer mudança, toda e qualquer perspectiva de mudança no Ensino de História esbarra, na verdade, na mudança da História, na mudança de concepção de sociedade, na mudança de concepção de trabalho” (GLEZER, 1988, p. 140). Enquanto presidente da ANPUH na ocasião da realização do evento, historiciza a participação da associação nas lutas pela História e afirma que

Hoje em dia a ANPUH se coloca na defesa do ensino público gratuito, universal e obrigatório e na defesa das verbas públicas para o ensino público. Nessas duas campanhas referentes particularmente à área da educação, a Associação se manifestou junto com outras entidades. Nas disputas na Assembléia Nacional Constituinte alguma coisa foi mantida. [...]. Um crucial problema que temos pela frente, e que **acho muito pouco discutido**, é o da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sabemos que não queremos que essa LDB demore cerca de 20 anos para ser implantada, porque não queremos que a LDB atual continue vigorando. Mas **não temos claro e ainda não foi feita uma discussão suficientemente ampla sobre o que queremos para a LDB, para o ensino público, para o ensino de História e a educação**. (GLEZER, 1988, p. 141-142, grifos nossos).

Nota-se que Glezer (1988), enquanto presidenta da associação, dá início a sua exposição reafirmando o papel da ANPUH na defesa do ensino público, atribuindo-a uma atuação forte diante dos movimentos pela educação, mas ela mesmo pondera a abrangência dessas ações. A documentação analisada nesta tese demonstra também essa incongruência da fala de Glezer. Pode-se afirmar que a questão das políticas e reformas da educação em amplitude nacional, não apenas com o recorte direcionado para reformulação curricular de História, não estava totalmente posto como um debate entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História. Esclarecendo melhor, havia diversas discussões, estudos sobre demandas e propostas de renovações dos currículos de História nas escolas para superação dos Estudos Sociais em municípios e estados vários, mas sem necessariamente estabelecer interligações- seja para refutar ou apoiar- com as problematizações levantadas pelo campo teórico da educação sobre um novo projeto educacional para o país.

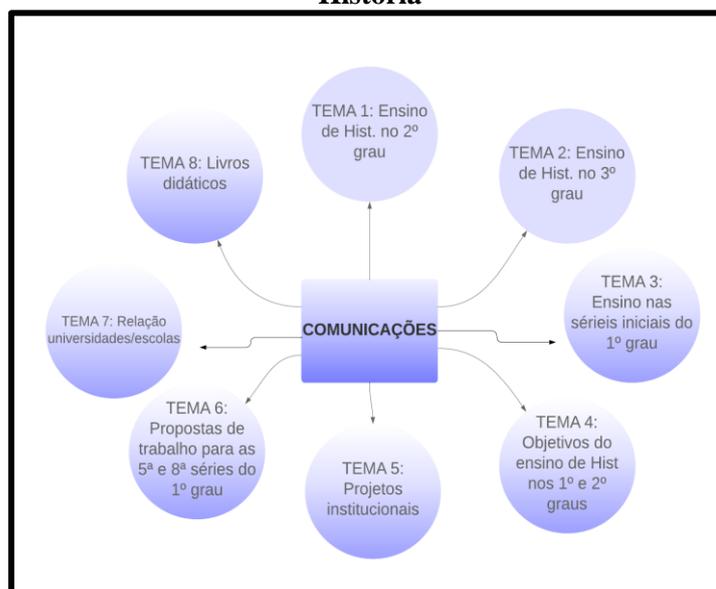
Em geral, na década de 1980, os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que se aproximavam da educação pesquisavam na área da História da Educação, nos programas de Pós-Graduação em Educação. O Seminário Perspectivas do Ensino de História, em 1988, denota uma certa atenção a este problema, especialmente nas mesas-redondas, ao apontar a inconsistência de fazer discussões sobre o ensino de História e suas reformas desconsiderando a política de educação nacional que estava sendo disputada naquele momento, no qual já havia um movimento articulado em volta da futura LDB (NEVES, 1988).

Direcionamos agora o olhar para os trabalhos apresentados nas comunicações do evento. Nesses, interessa investigar se formação histórica no 2º grau é abordada tomando como referência suas especificidades por causa da sua relação mais direta com o mundo do trabalho, se houve apresentações de propostas de reformulação curricular do ensino de História para o 2º grau e as possíveis interlocuções com o texto aprovado na ANC. Sobretudo, é necessário compreender se a memória da experiência com 5.692/1971, impondo a profissionalização compulsória do 2º grau e subalternizando o lugar do ensino de História no currículo é

mobilizada nas discussões. Não se pretende investigar essas inquietações separadamente, mas articulando-as para que seja possível apreender o debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em relação às políticas educacionais voltadas para formação de estudantes secundaristas.

Por razões didáticas, fornecendo uma melhor visualização das produções aos/às leitores/as, primeiramente se elaborou um fluxograma com as comunicações. Essas comunicações estiveram a “cargo dos professores inscritos que apresentaram suas pesquisas, práticas e reflexões sobre o ensino de História nos três graus escolares. Foram ao todo cerca de 70 trabalhos divididos em oito temas principais” (NADAI, 1988b, p. 13), conforme se pode visualizar na imagem seguinte:

Figura 5 — Fluxograma dos temas das comunicações do Seminário Perspectivas do Ensino de História



Fonte: anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História (FEUSP, 1988, p. 4). Elaborado pela pesquisadora com a ferramenta <https://lucid.app/lucidchart>.

Em seguida foi montado um quadro contendo as comunicações que traziam explicitado “2º grau” em seu título temático, que foram três. Optou-se por listar todos os trabalhos apresentados para fornecer uma percepção geral e da forma como foram agrupados nas comunicações que se ocupavam do 2º grau. Após a leitura dos artigos, selecionou-se para a análise e apresentação dos resultados aqueles que abordavam políticas e reformas educacionais e o ensino de História, seja como assunto principal, seja atravessado por outros temas relacionais.

Quadro 4 — Comunicações apresentadas com a temática 2º grau no Seminário Perspectivas do Ensino de História (1988)

Tema	Comunicações	Autores
TEMA 1: Ensino de História no segundo grau	1) A criação do Núcleo de Ciências Humanas: espaços para a mudança e participação	Claudia Albêa Bruno, Enrique Serra Padrós, Fabiana Borges Meira, Victor Ernesto Turcato
	2) Discutindo o capitalismo com alunos trabalhadores	Marília Pinto de Carvalho
	3) O uso do vídeo na sala de aula	Edimundo Epifânio Dias, Severiano Garcia Neto
	4) Uma proposta para o ensino de História: a utilização da História em quadrinhos como instrumento de reflexão histórica	Jorge Alberto Soares Barcellos
	5) Uma proposta para o ensino de História: a utilização da nova História e da História da Sexualidade	Jorge Alberto Soares Barcellos
Tema 2: Objetivos no Ensino de História no primeiro e segundo graus	1) Algumas considerações sobre a visão da História entre os alunos da escola pública em São Paulo	Rosa Kulcsar
	2) Decifra-me ou te devoro: a emergência do pensamento crítico	Nize M. C. Pellanda
	3) Ensino e Pesquisa: um projeto experimental	Terezinha Santarosa Zanlochi
	4) Ensino de História no 1º Grau: uma revisão teórico-metodológica	Nelma Baldin
	5) Preocupações e objetivos do ensino de História nos níveis de 1º e 2º Graus	Clara Hetmanek Sobral Maísa dos Reis Quaresma
Tema 3: Relação universidade/escolas no 1º e 2º graus	1) A interdisciplinaridade em História	Anderson Zalewski Vargas, Jorge Alberto Soares Barcellos, Pedro Rubens Nei F. Vargas, Roberto dos Santos
	2) Das senzalas às favelas	Arlete Vieira da Silva, Ivani Aparecida Rogatti Omura
	3) Ensino de História- vestibular e concurso para um magistério: um elo entre a UFPB e a escola de 2º Grau?	Joana Neves, Zeluiza da Silva Formiga Brandão
	4) História regional e o ensino de História	Léa Brígida Rocha de Alvarenga Rosa
	5) Relato e debate de experiência: Programa de qualificação do ensino de História para o 1º Grau- Convênio CENP-UNESP, Araraquara- ILCSE	José Ênio Casaleebi, Rodolfo Tellaroli, Sonia Irene Silva do Carmo.
	6) Sabores e dissabores do ensino de História	Dulce Maria Pompeu de Camargo, Ernesta Zamboni, Maria Carolina R. Galzerani

Fonte: anais do Seminário Perspectiva do Ensino de História (FEUSP, 1988).

De forma geral, o quadro ilustra a ausência de artigos com abordagens específicas do ensino de História para 2º grau no âmbito da política e das reformas educacionais. A comunicação tema 1, o título **Ensino de História no 2º grau**, os trabalhos em maioria versam sobre aspectos metodológicos. Um destaque ocorre para o artigo com o título **A criação do Núcleo de Ciências Humanas: espaços para a mudança e participação**, que apresenta as ações desenvolvidas por um núcleo criado numa escola de Porto Alegre, em 1987, a partir de

[...] uma insatisfação generalizada frente à desvalorização das suas disciplinas, tanto na receptividade dos alunos quanto pela própria proposta da escola. Isso levou a um questionamento geral sobre a dinâmica das aulas, os objetivos atingidos, os meios oferecidos à participação do aluno, etc. As discussões resultantes levaram à procura de caminhos para modificar o quadro existente nos limites e possibilidades de uma escola [...]. (BRUNO *et al.*, 1988, p. 281).

Basicamente, a proposta do Núcleo de Ciências Humanas era compartilhar estudos entre professores/as, além de oferecer elementos úteis e práticos de aplicação didática para atualizá-los e informá-los sobre experiências pertinentes à sua área. Não aparece no texto discussões conceituais sobre o papel do ensino de História na formação de nível médio ou alguma referência à educação politécnica e ao trabalho enquanto princípio educativo que estava sendo amplamente debatido na esfera nacional.

Já no tema 2, que contemplou trabalhos voltados para “Objetivos no Ensino de História no primeiro e segundo Graus”, Pellanda (1988), apresentou pontos interessantes, mesmo não delimitando suas reflexões para o 2º Grau. Na escrita, a autora não enfatiza o nível de ensino, mas utiliza o termo educação e se aproxima dos debates que estavam sendo feitos pelos/as intelectuais do campo teórico da Educação ao aludir ao papel político da formação de estudantes.

A Educação foi e tem sido, no Brasil, um instrumento poderoso para que se conseguisse esse processo de alienação. Ela não foi a única responsável, mas teve a sua participação efetiva. A mudança no esquema das injustiças sociais não poderá ser efetuada somente pelas transformações no processo educativo mas, sem dúvida, esta transformação não se dará sem tocarmos nas estruturas do sistema educacional, atingido até o cerne pelos mecanismos ideológicos de reprodução do modo de produção capitalista. Esta mudança precisaria começar pela consciência de quanto estamos escravizados e de quanto perdemos de nós mesmos. Daí partiríamos para a inserção no contexto político, pois a Educação traz, como corolário natural, a dimensão política. Como diz Agnes Heller “A compreensão do mundo é parte fundamental da formação da personalidade” (HELLER, 1981, p.42). Sem isso estamos amputados, estamos condenados a passar pela vida como meros autômatos e não viver. Estaríamos, além disso, sendo responsáveis pelo sofrimento de milhões de seres humanos, maltrapilhos e famintos. (PELLANDA, 1988, p. 387).

Por conseguinte, entende que a História não pode ser trabalhada como passado em si mesmo, com fatos cristalizados em rígidas linhas de tempo. Se insistirem nessa abordagem, professores/as comprometem a capacidade de leitura e análise dos contextos historicamente construídos. Por isso, haveria a necessidade dos/as professores/as estarem conscientes “da importância da História, como elemento integrante da personalidade, como formadora de consciência e desencadeadora de participação” (Pellanda, 1988, p. 389), caso contrário não poderá “ser tomada pelos oprimidos como instrumentos de libertação” (Pellanda, 1988, p. 389).

Na mesma temática de comunicação, tem-se o artigo “Preocupações e objetivos do ensino de História nos níveis de 1º e 2º graus”. Sobral e Quaresma (1988, p. 407) apresentaram uma proposta elencando os seguintes objetivos do ensino de História para o 2º Grau:

- Analisar o processo histórico dentro de uma perspectiva crítica da realidade social.
- Utilizar a abstração e o caráter interpretativo e reflexivo da informação.
- Analisar os fatos e processos históricos dentro de uma perspectiva ampla, globalizadora, crítica da realidade, visando a uma integração ao meio para uma atuação consciente e transformadora.
- Distinguir documento e material bibliográfico.
- Comparar documentos históricos
- Refletir sobre a noção de geração e o caráter de reformulação da ciência.
- Discutir as várias periodizações históricas quanto a sua validade e limitações.
- Aplicar a noção de relativismo, exemplificando em grau de maior complexidade.
- Identificar os vários componentes de um fato histórico, discutindo o problema da pluricausalidade.
- Identificar o novo tipo de homem exigido pela civilização científica e tecnológica, mas sem perder suas características humanas. (SOBRAL; QUARESMA, 1988, p. 407).

Nota-se que a proposta defendida para constar como objetivo para História no 2º grau, apesar de pressupostos comuns a crítica da realidade social não estabeleceu relações diretas com as questões levantadas pelos teóricos da Educação e disputadas para constar na Constituição e na LDB nesse nível de ensino. Configura-se como se fosse algo à parte, sem considerar o contexto nacional que estava em pleno debate sobre o nível médio brasileiro. Intelectuais do campo da educação estavam defendendo que deveria constar na LDB a politecnia como dimensão pedagógica, o trabalho enquanto princípio educativo, categorias indissociáveis do campo historiográfico, porém não são discutidas na proposta das autoras.

Historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História vinham de uma luta direcionada para a consolidação da autonomia da disciplina e revisão historiográfica do currículo com vistas a superar o esfacelamento causado pela reforma da ditadura, sendo assim, era necessário responder à sociedade sobre o significado ou papel da História na formação de

jovens. Isso não apenas ao que se refere a sua especificidade científica, mas antes de tudo, como se constitui na totalidade, em articulação com as demais ciências, em um conhecimento que permitiria contribuir para viabilizar a compreensão do mundo e fornecer elementos para intervenção na realidade, obviamente relacionadas às questões próprias do seu tempo.

O que estava sendo mobilizado pelos/as intelectuais da Educação e da História são lutas que estão estabelecidas no mesmo contexto, distintas, mas com elementos comuns que precisavam ser problematizados e colocados em destaque. As mudanças requeridas para o ensino de História precisavam colocar em evidência seu papel no currículo, pois,

[...] antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar porque ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos. E pode-se ter certeza de que a resposta à questão de saber se esta ou aquela matéria é necessária e por que o é, será completamente diferente em nossa escola do que a formulada pela antiga escola. (PISTRAK, 1981, p. 29)⁸¹.

O movimento de retorno da autonomia da História enquanto disciplina, demandava estabelecer um debate acadêmico que trouxesse contribuições teóricas da História enquanto ciência em articulação com o seu princípio educativo para uma formação humana integral em busca da superação da dualidade estrutural marcada pela dicotomia entre saberes teóricos e práticos. E, ainda mais necessária, seria a reflexão do papel da História em conjunto com as outras ciências, ou seja, na articulação com outras áreas de conhecimento. Essa disputa precisava ser feita não apenas no âmbito da discussão interna entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, mas principalmente nas instâncias de poder, onde estava sendo elaborada a política educacional. Ao tomar como fonte os anais dos Simpósios Nacionais, a Revista Brasileira de História e os anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História essa mobilização articulando propostas municipais e estaduais em diálogo com a proposta nacional que estava sendo construída teve seus limites. Discussões sobre conteúdos curriculares e propostas metodológicas de ensino não significa o mesmo que mobilizar reflexões acerca das concepções sobre educação e ensino.

⁸¹ No texto, originalmente escrito em 1924, a “nossa escola” referida pelo autor é a que estava sendo elaborada pelos revolucionários que tomaram o poder na Rússia em 1917. Pistrak (1981) escreve sobre sua experiência na elaboração de uma proposta pedagógica para a nova realidade que estava sendo implementada pelo governo do proletariado, em contraposição “à antiga escola” de caráter burguês. Remete, desta maneira, a indissociabilidade entre projetos de sociedade e de educação.

4.4 O ensino de História e as discussões dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no período pós-constitucional

No final da década de 1980, com a publicação da Constituição Federal fica prevista uma nova LDB. Sua iminência provoca a ampliação do debate que já explicitamos anteriormente, particularmente mobilizado por intelectuais do campo da educação sobre o Ensino Médio. A discussão irá transcorrer por toda a década de 1990, e mesmo os primeiros anos de 2000⁸². Esses debates ganharam espaço nos cursos de pós-graduação, em maioria, nos de educação, e também nos de História a partir da inserção de novas categorias teóricas que influenciarão as pesquisas. Destaca-se, dentre estas, os pressupostos teóricos que colocavam em centralidade “os saberes que ensinam: o saber escolar” (MONTEIRO, 2007a), dando visibilidade à escola enquanto *locus* de produção de saberes.

No campo historiográfico essa discussão influenciou a produção da tese de Bittencourt intitulada **Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**⁸³ (1810-1910), defendida no Programa de Doutorado em História Social da USP, em 1993. Segundo a autora, a obra resultou de sua estadia na França entre 1988 e 1990. Nesse momento pode acompanhar os debates com André Chervel e ter acesso a sua tese de doutorado e outros textos, “em especial o artigo *L’Histoire des disciplines scolaires*, publicado em 1988, na *La Revue d’Histoire de L’Éducation*, (traduzido em português, em 1990)” (BITTENCOURT, 2020a, p. 11). Essas leituras a conduziram a outras que permitiram, de acordo com a autora:

[...] situar a minha própria pesquisa anterior e aprofundar, a partir de então, as questões sobre o conhecimento histórico em suas relações e distinções entre o acadêmico e o escolar. Inicialmente, acho que esse trabalho provocou certo desconforto entre colegas historiadores que consideravam como indiscutível ser a história escolar um conhecimento pedagógico decorrente e determinado pelo acadêmico. Mas creio que essa questão tem sido sempre um debate salutar e que acabou por incentivar novas pesquisas sobre a história das disciplinas, em particular da História. E acredito que esse debate epistemológico merece ser retomado para enfrentarmos, com fundamentos teóricos articulados às experiências histórico-escolares, as investidas das **atuais reformulações curriculares contra as disciplinas escolares e que atingirão tanto o ensino escolar básico como o universitário**. (BITTENCOURT, 2020a, p. 11, grifos nossos).

⁸² No texto constitucional, ficou ao ensino médio uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. A Emenda Constitucional n. 14 de 1996, alterou a redação para “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A LDB só foi publicada em 20 de dezembro de 1996 e os documentos normativos que se seguiram (Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais) datam de 1998 em diante.

⁸³ A tese foi publicada em livro com o título **Livro didático e saber escolar** (1810-1910), em 2008, versão que está sendo utilizada.

Em sua pesquisa Bittencourt (2008) analisa, a partir de Chopin (1980), a História do livro didático no processo de constituição do ensino escolar História, no Brasil, compreendendo essa relação como estrutural e definidora do que era ensinado, atravessada por valores, ideologia e cultura. Ao tratar das suas referências teóricas destaca ainda a influência dos estudiosos Michael Apple e Ivor F. Goodson “sobre a relação entre educação e sociedade, procurando avançar na compreensão dos conceitos de hegemonia, contradição e resistência na instituição escolar” (Bittencourt, 2008, P. 16) e de André Chervel (1988) que trabalha com a História das disciplinas escolares. Sua proposta era investigar:

[...] a constituição do saber específico construído pela disciplina escolar incluindo a análise do uso que seus diversos agentes fazem dela. Partindo da reflexão de Chervel, preocupamo-nos em estabelecer dialeticamente o elo entre a escola e sua vida interna como saber oriundo de fora, trazido por alunos e professores. Acreditamos que uma história do livro didático referenciada fundamentalmente na escola auxilia a compreensão do movimento pelo qual é criado um saber escolar, percebendo-se com clareza os limites de intervenção dos professores e alunos no processo de produção desse conhecimento e questionando qual a liberdade do aluno na apreensão e no uso dele. (BITTENCOURT, 2008, p. 17).

A referência a estudos que passam a ter como objeto principal os saberes, como o elaborado na área de História por Bittencourt (2008) tem por objetivo demonstrar as reconfigurações que estavam sendo iniciadas nas pesquisas no Brasil, direcionando preocupações para a articulação entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Novos olhares foram lançados para a escola e o ensino possibilitando, a partir da década de 1990, mobilizar categorias como conhecimento escolar, saberes escolares, cultura escolar, saberes docentes, transposição didática, dentre outras. São categorias que irão, por conseguinte, ampliar a produção acadêmica brasileira com foco nos saberes, envolvendo problemas que não se limitavam apenas a procedimentos metodológicos preocupados em responder ao “como fazer”, mas se interessando em entender a elaboração do conhecimento na realidade concreta vivenciada por professores/as e estudantes nas escolas. Diversas áreas, dentre as quais a do ensino de História, desenvolverão pesquisas nessa linha.

Outra importante referência é a tese **Ensino de História: entre saberes e práticas**, desenvolvida no PPG em Educação da PUC/RJ, em 2002⁸⁴, por Ana Maria Monteiro (2007b) que tinha como objetivo responder como os professores de História lidam com os paradigmas, conceitos, fatos e questões que estruturam os saberes da disciplina. Para tanto, a autora dialoga

⁸⁴ A tese foi publicada em livro com o título **Professores de História: entre saberes e práticas**, em 2007, versão que está sendo utilizada.

teoricamente com Chervel (1990), Chevallard (1991), Lopes (1998), Forquin (1993) buscando compreender o conceito de saber escolar como um saber com “configuração cognitiva própria e original da cultura escolar, o que abre espaço para superação de concepções que, ao não reconhecer essa diferença, identificavam no saber escolar simplificações, banalizações ou distorções do conhecimento acadêmico [...]” (MONTEIRO, 2007b, p. 83).

Para a autora, em relação ao ensino da disciplina História ocorre um processo mais complexo por esta trazer, mais que qualquer outra, uma “dimensão axiológica como questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como são apresentados” (Monteiro, 2007b, p. 105). Apesar de não ser uma discussão desenvolvida pela pesquisadora, compreende-se essa dimensão totalmente articulada ao necessário envolvimento dos/as historiadores/as no debate sobre as políticas educacionais visto a potência de usos e abusos do conhecimento histórico para fins de atender determinados projetos, como ocorreu com a reforma de 1971. Corroborar com essa perspectiva a citação abaixo:

No que diz respeito à História, cabe lembrar que este é um conhecimento com uma função social muito clara. Ele é criado para ser comunicado com os objetivos que variam desde a cristalização ou legitimação de poderes constituídos e memórias até à crítica e à transformação do *status quo*, à formação cultural mais ampla. (MONTEIRO, 2007b, p. 114).

À título de esclarecimento, no que se refere a categoria saber escolar não se intenciona fazer um levantamento das pesquisas⁸⁵ que, a partir da década de 1990, contribuíram para uma recomposição epistemológica e metodológica dos estudos acerca do ensino de História, pois nosso interesse versa nos debates de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História acerca das políticas e reformas da educação para o nível médio, consubstanciados nas produções publicadas nos fóruns e periódicos existentes no contexto de redemocratização política brasileira. Objetivou-se apenas ressaltar que houve, nesse momento, a introdução de novas categorias que possibilitaram ampliar os objetos e problemas, dando centralidade à escola, discentes e docentes numa relação dialógica e dialética. Uma epistemologia do currículo, da História e Sociologia da Educação que, ao questionar a hierarquização estabelecida entre a universidade e a escola na produção de saberes, abriu condições de possibilidades para expandir

⁸⁵ Não tratamos dentro do texto para não estender às referências, mas é preciso ainda registrar na área dos saberes dois trabalhos de extrema relevância, de Carmem Teresa Gabriel: a sua dissertação de mestrado, intitulada **O saber histórico: entre o universal e o particular** (1999) e a sua tese “Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização (2003), ambas defendidas na PPG em Educação da PUC/RJ. A autora utiliza a categoria saber escolar propondo enfrentar a razão histórica e a razão pedagógica. Na tese efetiva uma análise teórica do processo de transposição didática no ensino de História a partir dos pressupostos teóricos de Chevallard.

as aproximações de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História com temas convergentes, inter-relacionando os campos da História e da Educação, através de diversos objetos de pesquisa, dentre os quais, o de interesse dessa pesquisa: as políticas e reformas educacionais.

Nesse sentido, faz-se necessário retomar a escrita do texto direcionada para análise do *corpus* documental composto pela produção acadêmica dos/das historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História na conjuntura dos debates e mudanças impulsionadas pela política educacional para o Ensino Médio a partir da década de 1990. Nesse período, já haviam surgido todos os eventos que ganharam projeção nacional: Simpósio Nacional de História da ANPUH (1961), Perspectivas do Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (1993), além da publicação regular da RBH. Neste quadro apresentamos os eventos:

Figura 6 — Fluxograma das publicações acadêmicas da década de 1990

1991	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999
XVI Simpósio Nacional do ANPUH- (História em debate)	RBH n° 25/26 Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino	XVII Simpósio Nacional do ANPUH- (História e Utopias/publicado em 1996)	XVIII Simpósio Nacional do ANPUH-	II Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: São Paulo, 12 a 15 de julho de 1996;	XIX Simpósio Nacional do ANPUH- (História e cidadania/publicado em 1998)	III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Paraná, 20 a 23 de julho de 1998	XX Simpósio Nacional do ANPUH (História: fronteiras)
		I Encontro de Pesquisadores na Área do Ensino de História, Uberlândia	II Encontro de Pesquisadores na Área do Ensino de História, Rio de Janeiro- UFF		III Encontro de Pesquisadores na Área do Ensino de História, Campinas, Unicamp	Revista Brasileira de História, Volume, 8, Número, 36, Publicado: 1998. Dossiê: Ensino de História: novos problemas	IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, Ijuí- RGS

LEGENDA

- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (década de 1990)
- ANAIS DO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA (Década de 1990)
- ANAIS DO ENCONTRO DE PESQUISADORES NA ÁREA DO ENSINO DE HISTÓRIA (Década de 1990)
- ANAIS DO SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH (Década de 1990)

Fonte: *Site* oficial da ANPUH e *site* oficial da ABEH

Diferente das décadas de 1970 e 1980, momento em que os estudos acerca do ensino de História ainda eram incipientes e não havia uma área de investigação consolidada, nesse período já existem diversos grupos de pesquisa ligados aos PPGs em Educação e em História, com menor inserção, promovendo importantes articulações de maneira concomitante, bem como um aumento significativo de trabalhos na área⁸⁶. Essa expansão irá provocar uma demanda por maior espaço, especialmente nos Simpósios Nacionais da ANPUH, maior evento de

⁸⁶ Os anais dos Simpósios Nacionais de História contendo os resumos dos trabalhos demonstram esse dado na década de 1990.

historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História do Brasil. Mesquita (2017, p. 141) explica:

[...] os grupos de Ensino vieram constituindo-se ao longo dos anos 80 e 90 e abriram espaços nos Simpósios da Anpuh (*sic*), à medida que não deixaram de apresentar comunicações, reuniram e reivindicaram publicações. Na década de 1990 foi possível evidenciar algumas marcas dos grupos de ensino perpassando o Simpósio Nacional de História. Nos trinta anos de Anpuh (*sic*), comemorado no XVI Simpósio Nacional no Rio de Janeiro, na semana de 22 a 26 de Julho de 1991, a publicação dos Anais História em debate: problemas, temas e perspectivas não trazem nenhuma publicação referente à reflexão da História-Ensino. Porém, desse mesmo Simpósio saiu a proposta do encontro do Grupo realizado no dia 24 de julho de 1991, colocada em Assembleia Geral pela Professora Circe Bittencourt, “de que seja feito um número da Revista Brasileira de História⁸⁷ à gestão dedicada ao Ensino da História, incluindo temas mais ampliados, envolvendo primeiro, segundo e terceiro graus, além de História da Educação e pesquisa na área do ensino”. (Livro de Atas Anpuh (*sic*), p. 33).

Como se pode constar na citação acima, no primeiro Simpósio Nacional da ANPUH da década 1990 (16ª edição em 1991), apesar da expansão das pesquisas sobre o ensino de História no evento, nenhum trabalho figurou nos anais publicados com artigos completos. Fica notório que os conflitos internos existentes na associação com a questão do ensino de História na educação básica ainda permaneciam, mesmo com vitória obtida por um grupo de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que nas duas décadas anteriores partiram para o embate a favor da ANPUH ser uma entidade representativa de docentes de todos os níveis e suas pautas, havendo inclusive mudanças regimentais resultantes desse processo. Para demonstrar essa realidade, utilizar-se-á mais uma vez de alguns fragmentos das entrevistas feitas por Mesquita (2017) com historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que acompanharam esse problema. Em sua entrevista Bittencourt (2017, p. 139) explicitou abertamente sobre isso:

A Anpuh (*sic*) sempre apoia as questões de ensino, não posso dizer que não. É conflituosa a relação? Tem sido. Como se diz, depende muito da presidência, quem é a diretoria. Numa diretoria mais sensível, evidentemente, você vê uma relação maior. [...] É uma constante tensão, porque, de um modo geral, os historiadores não sabem – e me parece que eles não querem saber -- o que é pesquisa na área de Ensino de História. Eles não têm ideia do que é

⁸⁷ A proposta foi efetivada com a publicação da RBH nº 25/26 Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino de História, set. 92/ago. 93. Constam no dossiê os seguintes textos: Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História, de José Ricardo Oriá Fernandes; Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana, de Circe Bittencourt; Dilemas da relação teoria e prática na formação de História: alternativas em perspectivas de Vilalta; O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas, de Elza Nadai; O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931, de Kátia Abud; O conservadorismo e os paradidáticos de História, de Ernesta Zamboni.

que a gente faz, com exceção, é claro, de um ou outro, mas você conta nos dedos quem tem essa ideia do que vem a ser pesquisa na área do ensino de História. [...] A Anpuh (*sic*) apoia, mas, ao mesmo tempo, ela encobre as questões do ensino e as questões da licenciatura. O debate da licenciatura é sempre uma espécie de um aparte (*sic*) na Anpuh (*sic*). Não sei se você repara, ele é sempre, assim, um anexo do debate da Anpuh (*sic*). Ela quer discutir a pesquisa historiográfica mais acadêmica.

Kátia Abud (2017, p. 139) em entrevista realizada por Mesquita (2017) corrobora esse pensamento ao dizer: “tem uma história de brigas entre o Grupo de Ensino de História e a Direção da Anpuh (*sic*). Brigas estas que foram geradas por reivindicação de espaço de discussão do grupo de ensino”. E Monteiro (2017, p. 139) complementa:

Não resta dúvida que muitos colegas nossos historiadores tinham muito cuidado ou preconceito com a participação do professor. Havia um grupo que tinha uma preocupação muito grande de que os trabalhos da área da Educação seriam trabalhos que não tivessem um rigor teórico-metodológico, que fossem relatos de experiências, e não queriam que a Anpuh (*sic*) fosse contaminada com a participação que pudesse prejudicar a qualidade do evento, do Simpósio.

Dessa relação, que se pode caracterizar, no mínimo como conflituosa, percebe-se um esquecimento da memória das lutas contra a Lei 5.692/1971 com a implementação dos Estudos Sociais como matéria do núcleo-comum nos 1º e 2º graus e as Licenciaturas curtas em Estudos Sociais e seus indelévels prejuízos ao conhecimento histórico em todos os níveis. A insistência na manutenção da hierarquização do conhecimento, incrustada na memória social como algo natural, não é externa à academia, ao contrário, nela há dispositivos que a reafirmam e a legitimam. Os problemas vivenciados nas décadas anteriores que requereram a defesa e ações sistemáticas em favor da garantia da História enquanto central para uma formação humana ampla aparece para alguns grupos de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, portanto, como algo já superado e resolvido que não merece atenção da ciência da História. Silva (2017, p. 140) é assertivo em dizer:

Penso que os historiadores que, legitimamente, não estão interessados no ensino é um direito deles. Mas não estar interessado não significa perder de vista que isso é importante. É claro que o historiador pode não participar de debate nenhum sobre ensino, mas penso que não se pode perder de vista que o ensino é muito importante. É importante, tem coisas a dizer. Tem coisas a dizer para a área inteira.

No seio dessas diversas resistências percebidas pelos historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que se ocupavam dos estudos no campo do ensino de História foram sendo articuladas outras redes e iniciativas, como a organização do evento I Encontro Nacional

de Pesquisadores na área de Ensino de História, em 1993, na Universidade Federal de Uberlândia. Guimarães (2019, p. 592), que o coordenou historiciza sua origem:

O Evento atraiu pesquisadores de diferentes universidades. Foram dois dias de ricos debates e, ao final, decidimos que o Evento teria continuidade, sendo o próximo na Universidade Federal Fluminense. Assim, deixo registrado que a continuidade, a consolidação e internacionalização do Evento é produto de esforço coletivo de equipes das seguintes universidades: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal Fluminense, Universidade de Campinas, Universidade de Ijuí, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estadual de Londrina. Plantamos uma sementinha em Uberlândia, que prosperou e gerou muitos frutos, porque foi trabalho do coletivo. O Grupo cresceu e foi, aos poucos, motivando a formação de novos pesquisadores. As ações desse grande Grupo têm se pautado pelas relações de troca de experiências, realizando interlocução com outras áreas do conhecimento, construindo a interface Educação e História. Ao estabelecer esse diálogo com o passado, tenho orgulho em registrar, neste percurso de vinte anos, que a realização do Evento e o Grupo, rede de pesquisadores, envolvidos na empreitada, contribuíram para motivar a ampliação da produção científica e das publicações que têm como objeto de investigação o ensino e a aprendizagem em História nas Universidades em colaboração e/ou por professores da educação básica e superior. Do mesmo modo, evidenciamos a ampliação dos grupos de pesquisa e do número de pesquisadores nas Universidades, os intercâmbios internacionais, a ampliação dos fluxos, da circulação de textos, estudos, pesquisas entre as diversas instituições. E, por último e não menos importante, ocorreu a consolidação dos eventos acadêmicos da área como espaços de formadores professores, realizados de dois em dois anos, de modo alternado – o Encontro “Perspectivas do Ensino de História” e o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História – ENPEH”. Portanto, o ENPEH, como é conhecido, desempenha um importante papel como espaço e um tempo de formação, de cidadania – desafio permanente de quem vive, sofre, faz, aprende, ensina, transforma a história. Portanto, o ENPEH, como é conhecido, desempenha um importante papel como espaço e um tempo de formação, de cidadania – desafio permanente de quem vive, sofre, faz, aprende, ensina, transforma a história.

Lamentavelmente não houve a produção de anais desse Encontro. Os palestrantes principais foram Ernesta Zamboni vinculada ao PPG de Educação da Unicamp e Marcos Silva, professor do PPG de História da USP, intencionando trazer a produção acadêmica sobre ensino de História desenvolvida no campo da Educação e da História para problematizar suas convergências e divergências.

Também em 1993 foi realizado o XVII Simpósio Nacional de História, em São Paulo. Deste, resultou além dos anais com os resumos, uma publicação, em 1996 contendo as conferências e mesas-redondas do evento sob o título **História e utopias**, no qual consta o tópico “Reflexões sobre o Ensino de História”, com sete textos. Três desses artigos resultam de uma mesa-redonda intitulada **Propostas Curriculares no ensino de História** com intenção de levantar reflexões sobre as propostas curriculares para o ensino de História na transição

democrática a partir das experiências de São Paulo e do Rio de Janeiro, são eles: a) A História e o ensino temático, de Kátia Maria Abud; b) Proposta curricular do Município do Rio de Janeiro, de Ubiratan Rocha; c) Ensino da História: leitura de mundo, pesquisa, construção do conhecimento, de Ana Maria F. da Costa Monteiro.

Apesar do título da mesa é importante fazer algumas considerações sobre as abordagens temáticas dos autores/as e o objeto da pesquisa desta tese. Primeiro, apesar de tratarem de reformas curriculares, não há uma delimitação na mesa e em nenhuma das falas direcionada especificamente para o Ensino Médio, ao contrário, são propostas que tratam do ensino fundamental. Entretanto, como se refere a um contexto que prioriza a participação coletiva, os textos trazem elementos que atravessam a discussão sobre ensino de História e reformas em qualquer nível de ensino: diagnóstico sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina, a função da História, a relação entre currículo e sociedade, o envolvimento e atualização teórica e metodológica de docentes para implementação da reforma, dentre outros. Também se observou que os/as autores/as trouxeram para o centro do debate a memória da experiência vivenciada pelo ensino de História a partir da 5.692/1971 como ponto de partida para apresentar as novas propostas. Por todas essas razões, considera-se relevante, mesmo sem tratar especificamente do Ensino Médio, evidenciar algumas colocações postas.

No que se refere a memória do ensino de História Abud (1996) destaca que, a partir da publicação da 5.692/1971, houve a introdução de mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, a começar pelo fim dos exames de admissão ao ginásio que modificou de forma profunda o panorama da clientela escolar. Essa passou a receber crianças das camadas desprivilegiadas da população sem se adequar para atender seus interesses. A autora ressalta que a “criação do Ginásio do Estado de São Paulo, em 1892, fazia parte do projeto da elite política estadual de criar o cidadão da ‘nova pátria paulista’ e compor os quadros políticos do futuro” (Abud, 1996, p. 495). Os conteúdos dos currículos eram voltados para efetivar esse projeto. No caso da História, os programas estavam coerentes com esse ideal a ser almejado e “refletiam o pensamento dos legisladores afinados com a idéia⁸⁸ do caráter positivo e cientificista dos fenômenos [...]. Sua importância, no entanto, era dada pela possibilidade de aprofundar o sentimento de nacionalidade e a educação cívica, de valorizar o patriotismo [...]” (Abud, 1996, p. 495). Portanto, quando as camadas populares chegaram a essa escola encontram uma estrutura curricular alheia a sua realidade e professores/as que foram formados com

⁸⁸ Relembramos aqui, como já explicado anteriormente, que manteremos nas citações as regras de ortografia da época em que os textos foram publicados.

concepções de uma escola elitista. Assim, a esses/as estudantes recém-chegados, personagens e fatos históricos pareciam distantes, estranhos e sem sentido.

Rocha (1996, p. 506) corrobora a autora afirmando:

A extinção do exame de admissão, introduziu no 2º segmento do 1º grau uma clientela que certamente estaria excluída no antigo ginásio. Os exames de admissão constituíam um mecanismo, geralmente exterior à escola de procedência do aluno, que agiam no sentido de nivelar e “elitizar” a clientela do ginásio público e particular. Os professores de História foram formados tendo como referencial esta clientela e não a que gradualmente se tornaria dominante a partir da década de 1970. Sem uma metodologia que pudesse atender às necessidades da nova clientela, o que se fez foi adequar os conteúdos, o que na prática significava cortá-los e simplificá-los. Essa alternativa não redundou no desenvolvimento de uma consciência crítica por parte do aluno e não o preparava para as disputas por melhores colocações no mercado de trabalho. Esse tipo de ensino acelerou a debandada da classe média, já que essa escola deixava de atender às suas aspirações de ascenso social.

O ensino de História que tinha por base uma concepção historiográfica tradicional vinculada a fatos, datas e personagens representativos dos grupos dominantes que, de certa maneira, não eram distantes da realidade experimentada pelos/as estudantes, mesmo das classes médias por aspirarem aquele lugar social, passa a ser estranho para estudantes provenientes das classes populares. Constituíam-se como um conteúdo anedótico, uma história quase lendária devido sua ênfase em heroísmos protagonizados por um único personagem, em maioria, masculino, portador de predicados exemplares e inatingíveis às demais pessoas. Rocha (1996) entende que essa concepção historiográfica existente nos currículos de História desde a sua origem no século XIX foi enfatizada com a implantação dos Estudos Sociais e reforçada pela Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Tratou-se de parte da “estratégia de longo alcance dos ideólogos do regime militar, que visava desmobilizar possíveis ações contra o projeto de dominação em curso” (Rocha, 1996, p. 502), visto que, nos fins da década de 1960 a ditadura militar já enfrentava uma onda de contestações através das manifestações de rua promovidas por estudantes e, também a organização dos movimentos de guerrilhas.

Na ótica das classes dominantes, a escola, o currículo e o ensino, sobretudo, a História ensinada, não eram confiáveis e mesmo havendo um sistema montado para repressão e intimidação não havia como conter a longo prazo as oposições. Destarte,

a importância de se estender o projeto de controle social sobre a escola, principalmente a pública, com a sua clientela de origem proletária, e, portanto, potencialmente explosiva [...]. Era necessário, ao mesmo tempo, aumentar o

tempo de escolarização da população com vistas às aspirações de "Brasil potência" sem que este alongamento de permanência na escola pudesse implicar num maior ganho de consciência política ou que redundasse na aquisição de instrumentos eficientes de análise da realidade, passíveis de serem transferidos na luta ideológica contra os detentores do poder. Não era suficiente alterar os currículos da História e Geografia, disciplinas encarregadas de dar conta do social no ensino médio. Era preciso extinguir as disciplinas no primeiro grau para prevenir possíveis influências ideológicas sobre a massa do alunado que por direito constitucional passaria a ter acesso às séries equivalentes ao antigo ginásio. Cortar-se-ia na raiz a possibilidade de gestações de novas gerações de estudantes contestatórios como a dos anos 60. No 2º grau profissionalizante, a História ocuparia um papel secundário na composição da grade curricular, ficando, assim, neutralizada. (ROCHA, 1996, p. 503).

Significa dizer que, em nenhum momento houve equívocos ou problemas relacionados à implementação dos Estudos Sociais enquanto matéria do núcleo-comum do 1º e 2º graus, menos ainda no incentivo à formação de professores no formato de licenciaturas curtas. Foi cumprido o projeto societário operado pela ditadura militar, consubstanciado na educação pelas reformas instituídas pelas leis 5.540/1968 (reforma universitária) e 5.692/1971 (reforma do 1º e 2º graus). A mobilização dessa memória educacional evidencia a fragilidade das promessas.

Fica evidente que nessa mesa do evento houve um debate dos/as historiadores/as sobre as reformas daquele contexto. Nesse processo, mobilizaram uma memória do ensino de História referente ao momento de sua integração aos Estudos Sociais, identificando a permanência dos seus impactos e definindo os principais desafios a serem enfrentados nas propostas que estavam em discussão. Historiadores/as, portanto, estavam revistando a memória vivenciada que deixou marcas muito enraizadas no ensino da disciplina História, mesmo após a retomada da autonomia curricular e das renovações teóricas no campo da historiografia. A recuperação dessa memória da educação possibilita expor e descortinar as intencionalidades reais que foram camufladas nas promessas empreendidas pelas reformas.

No que se refere às propostas em si, apresentadas na mesa, ressalta-se que a de São Paulo versou para uma História desenvolvida a partir de eixos temáticos perspectivando “levar o aluno a construir o conhecimento histórico e estabelecer uma relação crítica com a realidade em que vive, tomando o cotidiano como categoria explicativa” (ABUD, 1996, p. 499). Já no Rio de Janeiro, a Secretaria de Educação, sob a chefia de Maria Yedda Linhares, em 1983, criou-se o Grupo Tarefa de Estudos Sociais, com o compromisso de implementar o retorno da História e Geografia nos currículos. Nas reuniões do grupo, o ponto principal colocado era a concepção de História que deveria basear o currículo que, por sua vez, perpassava pela formação do professor.

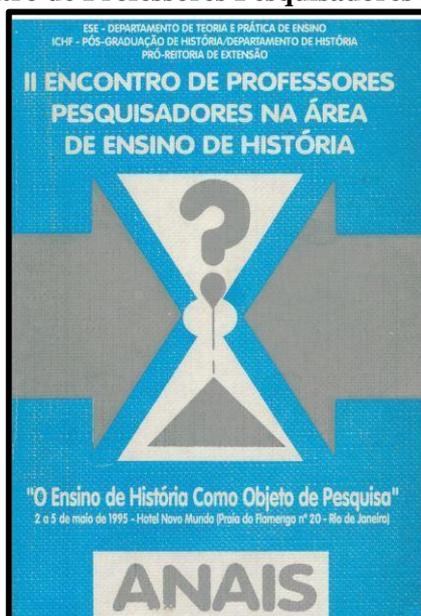
A alternativa de se produzir um currículo com linhas norteadoras, deixando os conteúdos a critério do professor, foi abandonada. [...]. Havia a necessidade, segundo os professores, de algum balizamento para que cada escola e cada professor não fizesse o que bem entendesse. O conteúdo na prática é que dava homogeneidade à rede escolar e por isso deveria ser claro. (ROCHA, 1996, p. 505).

Rocha (1996) entende que essa defesa pela prescrição de conteúdos denotava a inexistência entre docentes de uma consciência da concepção de História que seguiam, confundindo História com os fatos aprendidos na faculdade e resumidos nos livros didáticos, sem questionar “o seu fazer, não se colocando outras alternativas possíveis de História e, portanto, de conteúdo” (ROCHA, 2016, p. 506). A proposta do Rio de Janeiro optou pela organização curricular através de uma “estrutura conceitual que orientasse o professor no seu trabalho como aluno, indicando-lhe as noções básicas que precisam ser construídas para o entendimento do que é viver em sociedade” (MONTEIRO, 1996, p. 515). Enfatizou-se,

o trabalho de construção dos conceitos-chave de *sociedade, cultura, tempo e trabalho*, referenciais básicos para servir de guias ao professor como ferramentas do pensamento, universais que ajudam a pensar o particular no processo de conhecimento das sociedades através do tempo e que implica em permanências e mudanças. (MONTEIRO, 1996, p. 516).

Em 1995 aconteceram dois eventos importantes. O XVIII Simpósio Nacional de História, na Universidade Federal de Pernambuco, que lançou apenas os anais dos resumos, mas não foram encontrados trabalhos específicos sobre reformas educacionais para Ensino Médio e II Encontro de Professores Pesquisadores na área de Ensino de História, realizado na Universidade Federal Fluminense, promovido pelo Centro de Estudos Sociais Aplicados/ Centro de Estudos Gerais, Faculdade de Educação/ Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Teoria e Prática de Ensino- Laboratório de Ensino de História, Departamento de História- Laboratório de História Oral e Iconografia, conforme se observa na imagem da capa:

Figura 7 — Capa do II Encontro de Professores Pesquisadores na área de⁸⁹ Ensino de História



Fonte: Anais do evento, Rio de Janeiro, 1995.

As comunicações apresentadas foram reunidas em torno dos seguintes temas: formação de professores (4 comunicações); metodologia de ensino (3); currículo (4); recursos auxiliares ao ensino (7); ensino-aprendizagem (7)” (Anais, 1995, p. 9), formando um total de 25 trabalhos apresentados e publicados nos anais como artigos completos. Destes se elegeu para aprofundar a leitura duas publicações do tema Currículo, “Dois passos à frente, um atrás: análise da proposta curricular de História no município do Rio de Janeiro”, autoria de Alzira Batalha Alcântara (SME-RJ/SEE-RJ) e “Elementos para a construção do currículo de História”, de Nicholas Davies (UFF/Niterói-RJ). Do tema ensino-aprendizagem, destacou-se “A representação do tempo histórico dos estudantes secundaristas”, de Laércio Bento (Unicamp). Por um fim, do tema metodologia de ensino, a comunicação “Múltiplas vozes na sala de aula: Escola Plural e o ensino de História na educação de jovens e adultos trabalhadores”, de José Raimundo Lisbôa da Costa (UFMG). Portanto, foram quatro trabalhos que, a partir dos títulos, poderiam atender ao problema de pesquisa desta tese.

Alcântara (1995, p. 65) ao trazer a proposta curricular de História, assim, como visto em trabalhos de outros autores/as, situa a reformulação do currículo como parte das mudanças mais amplas ocorridas na sociedade brasileira em todos os aspectos: o econômico, o político e o social, bem como as que ocorreram na produção historiográfica acadêmica, a partir aos anos de 1970. “Esta trouxe um repensar de temas, de metodologia e de interpretações que vai se

⁸⁹ O termo “área” foi retirado a partir do IV Encontro de Professores Pesquisadores. Entretanto, variações do nome do evento serão encontradas em diversas edições no título: “de ensino de História”, “do ensino de História” e “em ensino de História”.

refletir no ensino de História, embora esta repercussão não ocorra de forma imediata, sobretudo no âmbito do ensino de 1º e 2º grau” (ALCÂNTARA, 1995, p. 65). Novamente, quando partimos para a leitura do texto, identifica-se tratar de uma proposta voltada para o 1º grau, portanto, não atende as demandas da pesquisa que se centra no Ensino Médio. Contudo, traz aspectos que demonstram avanços teóricos com categorias centrais para repensar o currículo. No artigo a autora analisa o documento produzido pela secretaria de Educação do Rio de Janeiro denominado “Fundamentos para a elaboração do Currículo Básico”⁹⁰:

[...] o texto aponta a **necessidade de se atrelar uma proposta educacional a um projeto de sociedade** já que não há conhecimento neutro. A escola, como qualquer outra instituição, não pode ser pensada de forma autônoma e independente da realidade histórico-social em que está inserida. Para tanto, é fundamental que as indagações do presente perpassem o currículo, possibilitando uma análise crítica da sociedade. (ALCÂNTARA, 1995, p. 67, grifos nossos).

Nota-se que referências ao debate levantado por intelectuais da educação na década de 1980, o que demonstra existir um acúmulo teórico que se mantinha atual e como referência para elaboração dos currículos:

Estou de acordo com as idéias⁹¹ gerais expostas no texto. Os autores não vêm a escola como um espaço neutro, abstrato, dissociado da realidade em que se encontra. A escola expressa e é parte dos conflitos da sociedade. Posso inferir que os autores não concordam com os adeptos da Teoria do Capital Humano que entendem a escola como o meio que asseguraria ao aluno dedicado a subida na escala social. Embora os autores não compartilhem de uma visão redentora da escola e percebam os limites desta na construção de uma sociedade mais justa e democrática, eles não caem numa visão cética e pessimista que a corrente reprodutivista, no seu extremo, poderia suscitar. Os autores assumem o caráter político do seu texto e mostram-se comprometidos com uma escola que ajude a romper a visão de mundo fragmentada do aluno. (ALCÂNTARA, 1995, p. 68).

Davies (1995, p. 78) parte do pressuposto que toda renovação curricular deve seguir em torno de perguntas como: “que tipo de pessoa, que tipo de cidadão queremos formar?”, a escola estaria destinada “apenas a criar, reproduzir ou acentuar as desigualdades sociais? [...] [ou terão a] capacidade de elaborar e implementar um projeto educacional que contribua para a atenuação ou superação da sociedade de classes em que vivemos? (DAVIES, 1995, p. 79). A reflexão que o autor traz sobre os elementos necessários para a construção do currículo de História, mais do que fez Alcântara (1985), apresenta aproximações com os pressupostos defendidos por

⁹⁰ Alcântara (1995) afirma que o texto se inspirou em algumas categorias e ideias de cunho marxista, sendo por isso, destacada a importância das relações de trabalho na estruturação da sociedade.

⁹¹ Novamente relembramos que se optou por manter a ortografia das citações.

intelectuais do campo educacional na década de 1980 e ainda presentes nas discussões sobre a LDB. Na sua discussão não há referências a um nível de ensino específico, sua preocupação está direcionada para a formação histórica dos/as estudantes no seu percurso escolar, a potência do conhecimento da História para promover mudanças significativas na sociedade. Alguns trechos do texto são elucidativos do seu entendimento sobre o currículo de História:

[...] sabemos que a realidade social não se caracteriza pela coerência, mas sim pela contradição. Por isso, não devemos ficar aguardando esta harmonia ideal, mas avançar tanto quanto possível elementos que configurem um projeto a trabalhadores e se contraponham ao projeto burguês disseminado como senso comum entre os educadores. [...]. Não podemos pensar os objetivos do ensino de História numa perspectiva “crítica”, “transformadora”, possam ser alcançados por uma mera prática competente do professor ou pela existência de condições ideais de ensino, pois eles podem ser minados por objetivos conservadores de outras disciplinas. [...]. (DAVIES, 1995, p. 79).

Por fim, o autor problematiza sobre a concepção de História que atenderia a essas perspectivas, ao que responde:

Penso que o materialismo histórico seja a teoria mais capaz de dar conta da complexidade do processo histórico, pois privilegia a produção material da existência humana e os conflitos em torno da apropriação da riqueza social pelos diferentes grupos sociais. Isto não significa cair no reducionismo economicista. Só porque uma determinada vertente do materialismo histórico procurou reduzir a totalidade social ao binômio forças produtivas/relações de produção, não devemos cometer o equívoco de dissolver aquela totalidade numa série fragmentada de dimensões igualmente importantes na explicação do processo histórico, como é comum nos livros didáticos. (DAVIES, 1995, p. 85).

Como já colocado, o autor se aproxima de pressupostos teóricos defendidos por intelectuais do campo da educação para pensar uma proposta curricular para o ensino de História, voltando o olhar não para definição dos conteúdos ou da estrutura curricular, mas com a definição da concepção de sociedade para que, por meio desta possam ser elaboradas as políticas e reformas educacionais.

Bento (1995), apesar de tratar especificamente de uma pesquisa feita com estudantes do Ensino Médio noturno, segue o argumento que a partir do trabalho com conceito de tempo histórico, em suas múltiplas dimensões e experiências, é possível mediar aprendizagens de categorias que permitirão o/a estudante compreender sua própria historicidade. O autor defende que “pensar historicamente implica olhar o reverso dessa memória dos acontecimentos históricos cristalizados pela ciência burguesa. [...]. Dessa forma, o trabalho pedagógico torna-se um trabalho de investigação histórica da memória socialmente produzida pelos homens” (BENTO, 1995, p. 107-108).

O último trabalho analisado despertou interesse por tratar de uma investigação com jovens e adultos. Entretanto, ele foca no ensino fundamental não contemplando o recorte da pesquisa. Costa (1995) coloca algumas questões que podem ser estendidas para pensar o nível médio:

[...] no que diz respeito às expectativas em relação à que escola, é a representação que eles [estudantes] fazem de si mesmos e das relações estabelecem entre si, com os seus professores no espaço escolar e que são referidas às expectativas da sociedade no contexto social global. Eles reivindicam uma escola e um que ensino de História os valorizam. Revela a necessidade de se adequar, de imediato, o currículo escolar aos seus projetos de vida, suas experiências, e querem que as leis trabalhistas, os temas ligados à História do tempo presente - como crise econômica, questões sociais-, façam parte do currículo. Querem uma escola exigente, um ensino de qualidade, ascensão (*sic*) social e desejam ingressar na universidade. (COSTA, 1995, p. 194).

Demonstra uma visão crítica e propositiva dos/as estudantes em relação a escola e o ensino de História que viesse a proporcionar outras oportunidades, seja no mundo do trabalho, seja na continuidade dos estudos. Sobretudo, entendem a necessidade de implementação de novas formas de relacionar conhecimento, sociedade e projetos pessoais.

Em 1996, finalmente ocorreu a segunda edição do Perspectivas do Ensino de História. Também realizado em São Paulo, ficou sob a organização da professora Circe Bittencourt, sendo substituído o termo “Seminário” por “Encontro”. Dentre os quatro objetivos estabelecidos destaca-se: “1) possibilitar debates entre os professores dos três níveis de ensino sobre as atuais propostas curriculares de História” (COSTA, 1996, p. 8). Os outros versam sobre discutir e avaliar o alcance efetivo das propostas na prática de sala de aula, ou seja, destinava uma atenção para que houvesse intervenções efetivas, concretas, ponderando os resultados obtidos nas diferentes realidades e experiências. No centro da programação, em conferências e mesas-redondas, o tema central escolhido foram as reformulações curriculares na área de História. Na apresentação, a coordenadora do evento, Bittencourt (1996) justifica que a eleição da temática decorreu das inúmeras mudanças que estão acontecendo nesse campo, nos últimos anos, observando-se nessas alterações curriculares efetivadas por secretarias estaduais e municipais de Educação, “críticas aos conteúdos e métodos do ensino de História estruturados sob paradigmas da herança positivista [que] apontam para a necessidade de superar esse ensino denominado de tradicional” (BITTENCOURT, 1996, p. 7). Ressalta ainda que, apesar dos aspectos críticos apresentados nas propostas trazerem aspectos comuns, às reformulações variam bastante tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos métodos de ensino. Coloca a autora:

Pode-se verificar ainda que o próprio processo de construção das propostas tem seguido percursos diferentes tanto em sua forma de elaboração como a de implementação na rede escolar, de acordo com as condições educacionais de cada região. Paralelamente começou, a se definir em 1995, por parte do poder central educacional (MEC) proposta de currículo uniforme ou mínimo- os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁹². Estas constatações do atual panorama e processo de mudanças curriculares do ensino de História têm provocado inúmeras indagações e questionamentos sobre o futuro e as perspectivas da disciplina escolar. (BITTENCOURT, 1996, p. 7).

A programação que consta no quadro abaixo demonstra preocupações com a política educacional, a formação de professores e o uso de novas linguagens no ensino:

Quadro 5 — Programação do II Encontro Perspectivas do Ensino de História (1996)

Tipo	Título	Autoria
Conferência	História, Política e Ensino	Maria de Lourdes Monaco Janotti (USP)
Mesa-redonda Políticas Públicas e Currículo	<i>La construcción del conocimiento histórico: una perspectiva cognitiva y educativa</i>	Mario Carretero (Universidad Autónoma de Madrid)
	Os Programas de História do Brasil na Escola secundária	Kátia Maria Abud (USP)
Mesa-redonda Currículos e Conhecimento Histórico	Capitalismo e cidadania em propostas curriculares de História	Circe Maria Fernandes Bittencourt (USP)
	Currículo, utopia e pós-modernidade	Antonio Flavio Barbosa Moreira (UFRJ/UERJ)
	Currículos e conhecimento histórico nos diferentes níveis de ensino	Helenice Ciampi (PUC/SP)
Mesa-redonda Formação do Professor de História	A formação do Professor de História no Brasil	Selva Guimarães Fonseca (Universidade Federal de Uberlândia)
	Formação do Professor na perspectiva do terceiro grau	Sylvia Bassetto (USP)
Mesa-redonda Formação dos Professores e Cotidiano Escolar	A Formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Universidade Federal do Paraná)
	Formação de professores de História no projeto pedagógico	Vera Lucia Sabongi de Rossi (Unicamp)
Mesa-redonda Imagens em movimento	Anotações para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual	Milton José de Almeida (Unicamp)
	Em busca das ilusões perdidas	Maria Aparecida de Aquino (USP)
	Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens	Elias Thomé Saliba (USP)

Fonte: anais do II Encontro Perspectivas do ensino de História (1996).

⁹² O evento ocorreu de 12 a 15 de fevereiro de 1996. A Constituição foi promulgada em 05 de outubro de 1998 e a LDB 9.394 só foi publicada em 20 de dezembro de 1996. Interessante observar que os Parâmetros Curriculares já estavam sendo elaborados paralelamente à publicação final da LDB.

A conferência de abertura trouxe críticas diretas ao presentismo que estava vigorando no ensino de História e seus currículos, afastando a formação escolar do político, meio principal para efetivar uma participação democrática. Para Janotti (1996) a compreensão da diversidade e abrangência da cultura e História dos oprimidos não se efetiva sem reconhecer que o “imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular e erudita. Impõe-se a retomada do sentido utópico e combativo dos anos 80, mesmo porque o conceito de liberdade não é estático e sim dialético” (JANOTTI, 1996, p. 27-28).

Na mesa “Políticas Públicas e Currículo”, Carretero (1996) abriu as discussões afirmando que, em qualquer sistema educativo, o ensino de História cumpre um papel na formação da identidade nacional que se estrutura em oposição a outros grupos sociais.

Verticalizando numa abordagem específica sobre a escola secundária, Abud (1996) corrobora com o pensamento do colega de mesa ao definir currículos e programas 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. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regula e controla o trabalho pedagógico. (ABUD, 1996, p. 41).

Ainda historiciza os programas educacionais para o ensino de História na escola secundária, ressaltando a relação entre a seleção dos conhecimentos e formação da identidade nacional, na qual se perpetua um “discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade” (ABUD, 1996, p. 42). A professora pontua as dificuldades enfrentadas pela disciplina com a implementação da Lei 5.692/1971 e os Estudos Sociais, afirmando que “os professores buscavam, dentro de suas próprias condições regionais e através das entidades representativas, como ANPUH e AGB soluções para a questão do ensino de História e Geografia, enfim recuperado na década de 80” (Abud, 1996, p. 51). Um ponto que chama atenção é que, de acordo com Abud (1996, p.51), “os instrumentos para isso foram encontrados em suas próprias escolas, com seus próprios méritos”. Entretanto, desvela as contradições existentes visto que, “por mais que tais grupos reivindiquem participação na elaboração de instrumentos de trabalho, ela tem se restringido a leituras e discussões posteriores à sua elaboração”.

Entendemos que essas duas questões estão imbricadas, ou seja, existem resistências a que é imposto pelas políticas educacionais, mas ao mesmo tempo há uma fragmentação do debate e ausência de força política que permita superar as estruturas que persistem e se organizam em outras formas.

A autora conclui suas reflexões fazendo referência ao contexto vivenciado naquele momento, demonstrando desconfiança no andamento das normativas legais após publicação da Constituição⁹³, em que:

[...] rediscute-se hoje, ou melhor, elaboram-se, nas instituições do poder central, parâmetros curriculares nacionais e conteúdos mínimos para todo o país. Estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação, que alija da discussão os seus principais sujeitos: alunos e professores, novamente vistos como objetos, incapacitados de construir sua história e de, em cada momento de sua vida escolar, fazer seu próprio saber. (ABUD, 1996, p. 52).

As provocações da autora no evento, na iminência de publicação dos documentos normativos da educação nacional, permitem inferir que, nesse momento, abrir-se-ia as condições de possibilidade para ampliar o debate político-acadêmico acerca da política educacional em andamento em relação ao lugar do conhecimento histórico nos currículos. Dessa forma, permitiria reorganizar as pautas a serem problematizadas sobre ensino de História na formação de estudantes de Ensino Médio, considerando que os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História iriam demarcar o protagonismo nessas disputas e embates com propostas, principalmente através das suas entidades representativas.

Oliveira (2011) coloca que foi durante o II Perspectivas que houve o primeiro contato dos/as docentes de História com a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Apesar de não se tratar dos PCNs do Ensino Médio, vale a pena registrar as discussões que foram desencadeadas em torno da proposta, visto que possibilita apreender a relação entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História e as políticas oficiais de educação, revelando as contradições, disputas e conflitos existentes ao tratar das reformas curriculares. O relato, transcrito por Oliveira (2011, p. 123), foi feito pela professora Joana Neves que estava presente na apresentação deste documento.

Um dos momentos mais importantes nesta divulgação dos PCN, junto aos historiadores, aconteceu durante a realização do II Seminário “Perspectivas do Ensino de História” – São Paulo, fevereiro/96 – de cuja organização a professora Circe [Bittencourt] era a coordenadora. Em uma mesa redonda

⁹³ O evento ocorreu de 12 a 15 de fevereiro de 1996. A Constituição foi promulgada em 05 de outubro de 1988 e a LDB 9.394 só foi publicada em 20 de dezembro de 1996. Significa dizer que os Parâmetros Curriculares já estavam sendo elaborados paralelamente à publicação final da LDB.

sobre Currículo, estando presentes as técnicas do MEC [Yara Prado⁹⁴], foi apresentada e divulgada a primeira versão preliminar da proposta para Conhecimentos Históricos e Geográficos. A repercussão da mesma entre os presentes foi terrível! Programaram-se duas reuniões, extra Seminário, e nelas a referida versão foi simples e veementemente repudiada por todos os participantes que a leram, tais eram os descalabros cometidos em relação ao ensino de História e Geografia. Diante dessa repercussão negativa, o MEC retirou a proposta do conjunto enviado aos pareceristas no mês de fevereiro. Recompôs a equipe elaboradora e providenciou uma nova versão preliminar, que chegou às mãos dos pareceristas no final de agosto de 1996.

As críticas versaram sobre o caráter conservador da proposta apresentada com enfoque ainda na História tradicional baseada em nomes de heróis, fatos e datas comemorativas. Também foi negativo o fato de ter sido apresentada como um texto pronto, mesmo provisório, sem a participação de docentes e historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História. Nota-se ainda a ausência da participação da ANPUH, a mais importante associação representativa dos/as historiadores/as nesta fase da elaboração dos PCNs, bem como sujeitos a quem interessavam o documento. Novamente, como recorrentemente têm sido uma prática nas políticas educacionais, docentes foram excluídos/os e surpreendidos/as, da sua elaboração.

Oliveira (2011, p. 136) ressalta que “a articulação dos professores e pesquisadores da área de ensino de História via Associação Nacional- ANPUH- forçou o chamamento por parte do MEC, através da Secretaria do Ensino Fundamental, de uma nova comissão para rever/refazer a proposta”. Mesquita (2017) compreende esse momento como histórico para o ensino de História, visto que mostrou a existência de “um grupo específico que se propõe discutir, analisar e fazer o movimento para definir os caminhos do Ensino de História no Brasil” conduzindo, dessa forma, a retomada da “discussão historiográfica e educacional, debatidas no processo de elaboração e implementação de currículos do final da década de 80 do século XX” (MESQUITA, 2017, p. 175). A autora não explicita textualmente, mas identificamos que ela faz referência à necessidade de mobilização da memória dos debates acadêmicos e dos enfrentamentos políticos feitos por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História na década de 1980. Estabelece, dessa forma, que durante o processo de elaboração de uma política de educação é necessário considerar o acúmulo teórico e de experiências já produzidos pelo campo. Na perspectiva teórico-metodológica adotada na tese, significa requerer utilizar a memória do debate político-acadêmico que promoveu mudanças substanciais no campo de ensino de História como horizonte de expectativa para forjar novas conquistas para a área.

⁹⁴ No sumário não consta na mesa-redonda Políticas Públicas e Currículo o nome e o título da apresentação da representante do MEC, Yara Prado. Há informações sobre essa participação na apresentação dos anais onde Bittencourt (1996) escreveu, onde apresenta um balanço do evento.

A nova representação para elaboração dos PCNs contou com consultoria da professora Circe Bittencourt, que era associada da ANPUH. Porém, ela não atuou na condição de representante da associação diante da comissão encarregada de elaborar o novo documento. Oliveira (2011, p. 136) afirma que a “Diretoria da ANPUH sabia do convite formulado aos professores e concordou que eles participassem como consultores”. Isso, entretanto, quando a nova versão foi publicada, não evitou críticas de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História a respeito do novo documento formulado. A própria associação publicou um parecer com críticas elaborado por Joana Neves e referendado pela ANPUH, apontando os diversos problemas encontrados na proposta refeita.

Para Oliveira (2011) houve um grande equívoco da entidade ao tomar conhecimento da participação dos/as seus/as associados/as na elaboração dos PCNs sem haver uma movimentação prévia em “garantir uma orientação sobre o que tal entidade gostaria de ver proposto e/ou implementado, prevenindo-se, assim, dos possíveis desencontros entre a fala oficial da entidade e a fala/atos dos seus sócios enquanto membros de uma comissão” (OLIVEIRA, 2011, p. 136). Nesse desencontro, o documento foi amplamente criticado e rejeitado pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História. Bittencourt (2020b, p. 438) reflete sobre esses episódios:

Na minha trajetória de produtora de currículos de História, tive também a experiência de contribuir para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eu me lembro que fui muito criticada pelos meus colegas por ser uma petista que foi participar com o peessedebista Fernando Henrique Cardoso de um projeto do neoliberalismo. Apesar das críticas, eu e outros colegas, Ângela de Castro Gomes da UFF e do CPDOC, o [Elias] Saliba da USP, dentre outros, que também não comungavam com a política de Fernando Henrique, aceitamos o desafio de escrever um currículo nacional. Por que era necessário um currículo nacional em um país com uma característica de descentralização curricular? Uma questão era a criação do Mercosul. A nova formulação curricular necessitava de ter um conhecimento básico para atender ao atual estágio do capitalismo, diante de um sistema financeiro que colocava o desempenho educacional como base para medir o desenvolvimento e as condições de empréstimos e financiamentos. O Banco Mundial, o FMI, todos estes órgãos começaram a pressionar os Estados sobre a necessidade de financiamentos dos sistemas educacionais e, para controlar o uso dos empréstimos, era necessária uma avaliação dos currículos em todos os países e assim “garantir a melhoria educacional”. Internamente, o governo de Fernando Henrique havia proposto a aplicação do PNLD, ou seja, a distribuição de livros para todos os alunos do ensino fundamental, situação que necessitava de muito dinheiro. E esta, dentre outras políticas, precisava de um currículo mínimo para a avaliação internacional. Assim, o Banco Mundial começou a pressionar e exigir um currículo para todo o Brasil, embora isso fosse proibido pela nossa Constituição e pela LDB. Os demais países, como Argentina e Uruguai, tinham seus currículos nacionais; a solução foi criar os PCNs. E nós resolvemos fazer então um currículo que fosse nacional mas ao

mesmo tempo flexível. Baseado na História local, articulado à História do Brasil e a História geral, com base nos eixos temáticos. E o currículo também criou os temas transversais, que deveriam possibilitar estudos interdisciplinares como saúde, meio ambiente, pluralidade cultural... A opção foi pelo método dialético e sempre insistimos em apresentar como concebemos o método dialético na formação dos alunos. O método dialético de caráter científico começa com um problema. (BITTENCOURT, 2020b, p. 437-438).

Demonstrando o impacto que sentiu com as críticas, a autora afirma ter ficado na “defensiva contra colegas que insistentemente criticavam os PCNs e sentia-me diretamente atingida por ter sido uma de suas elaboradoras e apontada por colegas como a principal responsável por um currículo de caráter neoliberal e, portanto, unificador e determinista”. Entende que as críticas recebidas seguiram por um caminho de cunho pessoal. Ao rememorar sua experiência na elaboração do documento, ainda contextualiza as condições políticas e econômicas que estavam postas no momento de sua criação. Todos os elementos que aparecem em sua narrativa permitem identificar a existência de um debate conceitual e político entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que poderia ter suscitado ações na elaboração de outra proposta para os PCNs de História.

Oliveira (2011) faz referência a dois documentos publicados no Boletim ANPUH⁹⁵ que fornecem elementos indiciários sobre como o processo se deu: a) Parecer Institucional da Associação Nacional de História, ano 6, n. 12, março-julho de 1998, assinado por Joana Neves e endossado pela associação; b) Resposta da Comissão ao Parecer Institucional da ANPUH, publicado no Boletim da ANPUH número 13 (1998), assinado pelos elaboradores: Antônia Terra de C. Fernandes e Geraldo de Carvalho e pelo consultores: Ângela de Castro Gomes, Circe Bittencourt, Elias Thomé Saliba, Ilana Blaj, Maria Beatriz Borba Florenzano e Modesto Florenzano.

Sobre o Parecer da ANPUH foi colocado:

As diferentes propostas, vinculadas, em geral, a compromissos internacionais, são elaboradas por equipes de especialistas, analisadas e discutidas por grupos de especialistas, submetidas a pareceres de especialistas e chegam prontas e acabadas às mãos dos que deverão, por suposto, executá-las. [...]. Foi muito comum, ao longo deste período governamental, o atropelamento, pelo MEC, de processos e instâncias que têm a incumbência de formular diretrizes gerais para a política educacional. A tramitação da LDB, o próprio texto, finalmente aprovado, o Conselho Nacional de Educação e os Sistemas estaduais e municipais, para restringir os exemplos apenas aos outros órgãos

⁹⁵ Buscamos acesso ao banco de dados desses boletins, infelizmente eles não estão disponíveis na página oficial da ANPUH. Os da década de 1990 só existem físicos. Portanto, utilizamos os trechos que constam na tese de Oliveira.

governamentais, foram e vêm sendo, constantemente, surpreendidos pela ‘agilidade’ das Secretarias do MEC. (ANPUH, 1998a).⁹⁶

A resposta da Comissão se deu nos seguintes termos:

A ANPUH é uma Associação que abriga professores universitários, mas também professores de História do ensino fundamental e médio, possuindo inclusive um GT de ensino de História. Ora, a atual diretoria desconsiderou qualquer possibilidade de reunir e promover debates com professores da rede de ensino ou mesmo divulgar o documento para seus principais interessados e optou por indicar um único especialista para, individualmente e de forma isolada, tecer críticas ao PCN. O Parecer institucional tornou-se, desta forma, expressão de uma única pessoa. [...]. A observação da especialista selecionada pela ANPUH a respeito do processo de elaboração das propostas do MEC demonstra um desconhecimento sobre a educação escolar, incluindo a produção relativa a currículos. Ao criticar que foram equipes e grupos de especialistas que elaboraram as propostas, seria interessante que ela esclarecesse a viabilidade de um currículo formal ser produzido diferentemente. Este deveria, segundo a autora do parecer da ANPUH, ser redigido por técnicos ou por pessoas não especializadas da área? Esta crítica, dentre outras, expressa a característica do Parecer. Trata-se de um documento frágil, sem consistência e efetivamente não é representativo de uma Associação que há décadas vem contribuindo para ampliar o debate e a pesquisa na área de ensino. Vários dos pareceres recebidos são de associados e muitos dos elaboradores e consultores fazem parte da Associação. Seria de se esperar uma maior seriedade por parte da atual diretoria em um momento em que novamente a **História, enquanto disciplina escolar, corre risco de se transformar no amálgama dos Estudos Sociais e quando a formação dos professores pode se fragilizar ainda mais pelas propostas da LDB.** (ANPUH, 1998b, grifos nossos)⁹⁷.

A tomar pelas informações nos documentos acima referendamos as conclusões que Oliveira (2011, p. 135) chegou sobre como os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História discutiram os PCNs:

De fato, a Diretoria Nacional da ANPUH, [...] encaminhou a emissão do Parecer institucional da entidade da mesma forma que o MEC organizou a proposição e discussão dos PCN, sem escutar os variados posicionamentos e sem levar em consideração a riquíssima diversidade nacional, ou seja, embasada no fato de o posicionamento da ANPUH ser coerente com vários dos seus sócios que foram pareceristas, de reuniões setoriais ocorridas, a Diretoria delegou a um dos seus membros – historicamente participante das discussões relativas ao ensino – a incumbência de, num espaço ínfimo de tempo, redigir o Parecer que seria de toda a entidade. [...] Em nenhum momento a ANPUH provocou um amplo debate nacional, erro que tantas vezes apontou nos órgãos públicos. A Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB –, agiu diferente, pautou como matéria para decisão de Assembléia

⁹⁶ Como explicado o acesso ao Boletim se deu através da tese de Oliveira (2011) que traz a seguinte referência do documento: NEVES, Joana. Boletim da ANPUH – Ano 6 Número 12 março-junho de 1998.

⁹⁷ Reiteramos que não tivemos acesso ao documento Boletim ANPUH, sendo obtido através da tese de Oliveira (2011) onde consta a seguinte referência: Resposta à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC – Área de História. Boletim da ANPUH. Ano 6 Número 13, Outubro- dezembro 1998.

Geral o posicionamento sobre a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais/Geografia [...]. O texto publicado da Comissão argumenta, ainda, que a Diretoria da ANPUH sabia do convite formulado aos professores e concordou que eles participassem como consultores. Mais uma vez, a crítica é procedente se entendemos que uma entidade, sabedora da participação de seus membros – embora não seja obrigada a concordar com o resultado dessa participação, que, no caso, foi a proposta dos PCN – deve, de antemão, garantir uma orientação sobre o que tal entidade gostaria de ver proposto e/ou implementado, prevenindo-se, assim, dos possíveis desencontros entre a fala oficial da entidade e a fala/atos dos seus sócios enquanto membros de uma comissão. (OLIVEIRA, 2011, p. 135-136).

As citações extensas acima foram necessárias para dimensionar a descontinuidade do debate sobre as políticas educacionais entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História durante os seus processos de elaboração. Na falta de um termo melhor para colocar a questão, lançamos mão de um dito popular que tem a seguinte afirmação: “não adianta chorar pelo leite derramado”. Pedindo licença para quebra do protocolo de uma escrita acadêmica, o que se percebe ao acompanhar o movimento dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História é a que as críticas, propostas e as sugestões de intervenções surgem de forma mais incisiva e articuladas depois que os documentos das reformas já estão publicados. Obviamente não se está fazendo referências a períodos autoritários, mas aos contextos favoráveis para apresentar propostas mais representativas.

A questão é antes de tudo política, tanto por parte dos órgãos oficiais quanto dos representativos da sociedade civil organizada. Assim, mais uma vez, é preciso concordar com Oliveira (2011) que se perdeu a chance de fazer um debate importante, necessário e interessante, pois o MEC, “por meio dessa Comissão, apressou-se em desqualificar a maior e mais importante entidade científica da área de História – a ANPUH – para o debate sobre o ensino. À entidade científica, mais uma vez, cabia se pronunciar para legitimar, nunca para decidir” (Oliveira, 2011, p. 139). Por seguinte, serão encontrados os posicionamentos dos/as historiadores quando os documentos já estão nos trâmites finais ou publicados.

Ainda nos anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História (1996), tem-se outra mesa-redonda que, a princípio, elegeu-se como importante para o aprofundamento da análise, “Currículos e Conhecimento Histórico”. Porém, ao fazer a leitura, nenhum dos/as debatedores/as trouxe questões específicas a respeito do nível médio. Bittencourt (1996), apesar de apresentar resultados de um estudo de “aproximadamente trinta textos oficiais datados entre 1990 a 1995, que foram elaborados, majoritariamente, para o ensino fundamental” (Bittencourt, 1996, p. 55) não trouxe no seu texto contribuições que poderiam ajudar a compreender os debates acerca das reformas educacionais para o Ensino Médio. De maneira geral problematiza

a centralidade da formação para cidadania e do cidadão como um dos principais objetivos que figuram na proposta, provocando a pensá-lo a partir do sistema capitalista. A autora afirma que os desafios enfrentados na elaboração das propostas curriculares estão “substancialmente em articular a produção historiográfica que introduz o social e o cultural em suas relações intrínsecas com o econômico e que redimensionam o político, entendendo-o em sua ação institucional, mas também nas organizações da sociedade civil [...]” (BITTENCOURT, 1996, p. 63).

Moreira (1996) trará um debate mais teórico sobre currículo propondo diálogos entre a pós-modernidade e a teoria crítica, num sentido que busca instigar o “teórico crítico tanto a denunciar o caráter reprodutor da escola como a oferecer princípios que norteiam uma ação pedagógica radical. Se a utopia implica diálogo daquilo que é com futuros possíveis, estimulando a formulação de alternativas de ação [...]”, faria sentido a preocupação no âmbito do currículo com articulação da “linguagem da crítica à linguagem da possibilidade” (Moreira, 1996, p. 78). Já Ciampi (1996) encerra os trabalhos da mesa com um estudo sobre as reformas curriculares e os departamentos dos cursos. Portanto, a referida mesa-redonda não apresentou elementos sobre os currículos de História no Ensino Médio que pudessem fornecer maiores aprofundamentos sobre o tema.

Em julho de 1997, o XIX Simpósio Nacional de História aconteceu na UFMG, sendo publicado um anais composto por textos completos⁹⁸, em 1998. Neste, dentre os quarenta e três artigos, apenas dois trataram do ensino de História, colocando em pauta, justamente os Parâmetros Curriculares Nacionais. O presidente da ANPUH se pronuncia na apresentação dos anais:

Importante ressaltar, também, que ocorreram algumas atividades ligadas ao ensino de História, contemplando – ainda que modestamente- uma área de decisiva e crescente importância. Está na ordem do dia a reformulação dos currículos dos cursos superiores de história e dos programas e das estratégias de ensino da história nos níveis fundamental e médio, **decorrência da aprovação da nova LDB e das iniciativas reformistas do governo**. Diante deste quadro, evidentemente, a ANPUH não poderia ficar à margem das discussões. (MOTTA, 1998, p. 10, grifos nossos).

⁹⁸ Em 1997 foi publicado o anais com os resumos dos trabalhos apresentados. Em 1998 saiu outro anais deste evento, contendo alguns textos completos dos trabalhos apresentados. Não há explicação sobre o critério de seleção dos textos a serem publicados em formato de trabalho completo, apenas justificam que “o gigantismo do Encontro não deixou outra alternativa, pois se a opção fosse publicar todo o material o volume se aproximaria de mil páginas, com custos evidentemente proibitivos. De qualquer maneira, os textos aqui contidos são representativos e oferecem ao público uma boa amostragem da produção recente da historiografia brasileira” (ANAIS, 1998, p. 13).

Barreiro (1998, p. 584) entende que o PCN “não dá conta de discutir o que é ensinar História em uma sociedade em que, do ponto de vista da densidade e velocidade de informações, do ponto de vista dos desafios e experiências possíveis” estava totalmente modificada. Defende que a elaboração de um documento de tamanha magnitude deveria ter sido feita com ampla participação docente e da comunidade com o objetivo de refletirem “sob que aspectos o ensino de história teria de se renovar para continuar fazendo sentido às novas gerações e ao mundo moderno” (BARREIRO, 1998, p. 584).

O autor reflete sobre o papel do ensino de História articulado a problemas nos cursos de licenciatura que precisariam superar a dicotomia entre teoria/prática, ensino/pesquisa e o preconceito acadêmico com os professores universitários que tem seu trabalho voltado para as questões de ensino, “eu diria que quando a Universidade assumir inteiramente a sua destinação histórica, que é também a de formar professores, **haverá menos espaço para políticas educacionais de conteúdos impositivos, como as que atualmente presencia**” (BARREIRO, 1998, p. 586, grifos nossos).

Ainda nos mesmos anais, também tratando sobre os parâmetros, Silva (1998) também pontua o caráter impositivo do documento, mas também denuncia a indiferença dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em relação ao documento:

O presente texto é feito com a intenção de contribuir para estragar aquele mundo aparentemente tão perfeito, salientando a responsabilidade de certos profissionais de história na definição de algumas desastrosas políticas educacionais ora em implantação. O núcleo dos comentários aqui desenvolvidos se dirige aos PCN/H mas abrange também outros múltiplos estilos de debater ensino de história e educação *tout court*, contra qualquer monopólio nessa área. (SILVA, 1998, p. 589).

Houve, portanto, discussões sobre as políticas educacionais em andamento, nesse caso direcionadas aos PCNs, mas novamente com questões gerais. Apesar dos PCNs do Ensino Médio ter sido lançado em 1999, não ocorreu, nesse momento entre os/as autores/as, nenhum movimento em abordar, mesmo como provocações ou propostas, a partir do que já havia sido publicado, pontos que contemplasse os PCNs em sua totalidade, contemplando toda a educação básica. Ignora-se qualquer referência ao Ensino Médio, perdendo a oportunidade de intervir no documento antes de sua publicação final.

Ainda em 1998, a Revista Brasileira de História publicou um dossiê temático sobre o ensino de História justificando que, naquele momento, profissionais da área:

defrontam-se com parâmetros e diretrizes que trazem no seu bojo propostas de redefinição dos conteúdos, objetivos e métodos; e com uma realidade que

obriga a repensar as noções de tempo, espaço e memória, a reflexão a respeito do saber e do fazer histórico assumem caráter de urgência. (Apresentação, 1998).

Mesmo havendo enunciado preocupações com as mudanças que estavam sendo delineadas pela política educacional, não foram encontrados no dossiê trabalhos com aprofundamentos sobre o tema, em especial, relacionadas às questões do nível médio. Também não houve artigos discutindo os documentos norteadores citados. Contudo, foram identificados nos artigos de Stephanou (1998), Martins (1998) e Ricci (1998) a mobilização memória político-acadêmica das lutas em defesa da História e contra seu esvaziamento durante o processo de redemocratização. O Quadro 6, adiante, permite visualizar os trabalhos.

Quadro 6 — Dossiê Ensino de História: novos problemas- (RBH-1998)

Título	Autor	Instituição
Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar	Maria Stephanou	UFRGS
A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional	Maria do Carmo Martins	UNICAMP
Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo	Cláudia Sapag Ricci	UFMG
Representações e linguagens no ensino de História	Ernesta Zamboni	UNICAMP
Formação da alma e do caráter Nacional: Ensino de História na era Vargas	Katia Maria Abud	USP
<i>NON DUCOR, DUCO</i> : A ideologia da paulistanidade e a escola	Luis Fernando Cerri	UEPG
Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber	Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida	UFRPE
Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio - décadas de 1930/40	Newton Dângelo	UFU

Fonte: Revista Brasileira de História (1998).

Martins (1998) rememora a construção da proposta curricular de História para o Estado de São Paulo entre os anos de 1986-1992 promovido pela CENP que resultou nas inúmeras polêmicas que já tratamos na seção anterior. Para além do que já foi colocado, Martins (1998) avança na continuidade do processo após a dissolução da equipe que elaborou as versões iniciais (1986/1988) até a sua conclusão em 1992. Nesse percurso, percebe a autora, que propostas de reformas são sempre apresentadas aos/as professores/as como uma “obra em construção contínua”. Isso ocorre especialmente em contextos “onde o governo presta conta de suas ações, angaria votos ou nos momentos em que lança as bases para suas políticas educacionais” (MARTINS, 1998, p. 8). Contudo, ao passar esses períodos, são feitas reconfigurações que

desconsideram as contribuições dos/as docentes e assim, “a idéia de democratização envolvida na construção [é] deixada de lado” (MARTINS, 1998, p. 8).

A autora, ainda abordando a experiência de reformulação curricular de São Paulo, descortina os conflitos ideológicos no interior da CENP e a construção do Currículo de História por meio dos relatos dos/as elaboradores/as das versões discutidas até 1988. Esses/as narram que a mudança de coordenadores/as na transição dos governos, significou alteração nas visões sobre os currículos e a sua importância política. Martins (1998) afirma que o coordenador e a coordenadora mais lembrados pelas entrevistadas foram Palma Filho e Neubauer da Silva, que tinham em comum a concepção da importância de um currículo básico, subsidiário do trabalho docente e elaborado tomando como referência o saber sistematizado historicamente pela humanidade, como produto cultural. Porém, as discordâncias versam sobre o papel político desses currículos e das escolas organizadas a partir deles.

Para Palma Filho, a escola era uma instituição política, capaz de promover mudanças estruturais na sociedade e nesse sentido, um dos espaços em que o indivíduo exerce seu direito à cidadania, [enquanto] para a coordenadora Neubauer da Silva, [a escola] não é capaz de desenvolver a consciência política necessária para que o cidadão consiga exercer de fato a sua cidadania. Ao contrário da perspectiva libertária proclamada por Palma Filho, a escola de Neubauer da Silva possui poderes bastante limitados, cabendo a ela instrumentalizar o cidadão para sua adequação à sociedade. Embora não proclamado diretamente pelos coordenadores citados, tal embate teórico resultou em práticas e ações decisórias diferenciadas por parte da CENP durante suas respectivas gestões. A forma como cada coordenador trabalhou com os currículos materializavam tais diferenças de posturas e de modos de agir. (MARTINS, 1998, p. 9).

Não é aleatório, portanto, que após 1990, pelo caráter político intrínseco à disciplina História, esta era a única das disciplinas do núcleo comum com grade curricular do Estado que continuava sem proposta curricular oficial. Assim, a CENP, abandonando por completo o ideal de ter proposta produzida por professores/as de História no 1º e 2º graus convida quatro professores/as universitários (ligados à USP, UNICAMP e UNESP) para elaborarem a versão definitiva (MARTINS, 1998). Nas entrevistas citadas no artigo, feitas pela pesquisadora com os/as docentes que estiveram envolvidos/as no processo de construção do currículo de História, ela aponta para disputas, dificuldades e frustrações que esses/as tiveram com o trabalho de elaborar uma reforma curricular com constantes interrupções, feitas quando destoavam dos princípios políticos de interesse dos grupos que estavam no poder. Por meio dos relatos percebe a ocorrência da manipulação dos órgãos públicos por parte dos ocupantes dos cargos de chefia, mesmo de forma implícita.

Interessante perceber as permanências existentes nos trâmites que envolvem a elaboração das reformas curriculares e os dispositivos utilizados para conduzir o processo quando Martins (1998) analisa a formulação da proposta de São Paulo nas décadas de 1980-1990. Identifica-se na memória oficial das políticas educacionais uma visão que insiste em colocar o ensino de História sob seu controle. Os grupos que controlam a elaboração das políticas e reformas de educação dispõem os saberes a serem ofertados a partir dos seus interesses de poder. Manipula-se ideologicamente a memória social para controle hegemônico dos conhecimentos em busca de consensos. Isso pode ser percebido nas conclusões de Martins (1998, p. 12)

[...] embora os projetos que esses órgãos tenham de formular digam respeito à parcela da sociedade para qual são voltados, os órgãos passam por um processo de constante privatização - privatização não no sentido econômico, pois esses órgãos não estão sendo leiloados ou passados para a esfera do capital privado. O termo "privatização" aqui está sendo usado no sentido de ser manipulado como propriedade privada por intermédio de cada ocupante do cargo de chefia. O sentido geral dessa privatização a que me refiro é o de imprimir peculiaridades, particularidades de gerenciamento e administração à coisa pública, de tal forma que as instituições ou órgãos públicos sejam reconhecidos pelas marcas desses administradores e políticos.

Por fim, coloca ainda que o projeto de História pode ser tomado como um exemplo da forma como essas relações de poder desconfiguram o papel dos órgãos públicos e dificultam a elaboração de projetos. O discurso explicitado é em defesa da representatividade, da participação e da transformação da sociedade, mas as contradições aparecem a todo momento, ocorrendo tentativas de inviabilizar a democratização das políticas educacionais. Por isso, torna-se cada vez mais importante que a sociedade civil se organize através de entidades representativas que tenham compromissos com suas pautas, fazendo valer suas vontades para garantir a continuidade e a finalização de projetos que possam vir a beneficiá-la. A reforma de São Paulo se constitui como um marco de memória para historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no debate sobre as questões curriculares e das políticas de educação. Entende-se que, ao mobilizar essa memória no contexto de reestruturação da educação brasileira no final dos anos 1990, promovida pela agenda internacional implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a publicação dos PCNs, das Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos normativos, a autora buscou rememorar a necessidade de organização e ampliação do debate sobre as políticas educacionais entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História com vistas às resistências.

Também tratando da mesma reforma, Ricci (1996) analisa as percepções dos professores de História da rede estadual de ensino de São Paulo em diversos aspectos: a sua vida profissional e acadêmica, as concepções de História e a produção do conhecimento nas primeiras versões da proposta curricular, até 1988. Para tanto, utiliza como fonte os relatórios das consultas aos docentes de 1º e 2º graus feitas pela secretaria estadual em encontros iniciados em 1985, com representantes das Delegacias de Ensino (DE) para discutir “as diversas linhas historiográficas, realizar críticas ao guia curricular existente e, a partir daí, lançar as bases de uma nova proposta” (RICCI, 1998, p. 3). A pesquisadora evidencia que as dificuldades e os medos demonstrados pelos/as docentes diante de uma iminente mudança revelavam como a década de 1970 “foi prodigiosa em incutir no professorado a radical dicotomia entre a capacidade de elaborar e executar, de produzir saber e saber reproduzi-lo. E agora chegava uma proposta do governo toda baseada na capacidade do professor produzir saber” (RICCI, 1998, p. 4). No que se refere a proposta apresentada, destaca-se uma preocupação premente de como trabalhar com a História sem a definição de conteúdos programáticos, apenas a partir de eixos temáticos, sendo entendido por muitos como um esvaziamento do currículo. Também houve a consubstanciação da influência da mídia, como já discutimos anteriormente, que acusava a proposta de ser ideologizante e marxista. Assim muitos/as se posicionaram favoráveis que o/a professor/a de História “deveria ser um ente a-histórico na sala de aula. O professor secundário seria apenas um veículo da formação dos alunos, portador de um objetivo -expor os fatos sem induzir uma única interpretação (RICCI, 1998, p. 10).

Através dos relatórios, a autora identificou uma rede de ensino complexa e com diferenciadas demandas e posicionamentos que não consegue ser “enquadrada, disciplinada por conteúdos uniformes e padronizados” (RICCI, 1998, p. 17). A autora concluiu que o trabalho e a postura dos profissionais do ensino de História, no 1º e 2º graus, apresentou uma heterogeneidade marcante a respeito da compreensão do seu papel, a sua relação com os alunos, órgãos de governo, o conhecimento e a História. Foram apontadas pelos/as docentes demandas e problemas diversos como: formação docente deficiente, dificuldades teóricas e conceituais do campo historiográfico, preocupações com a autonomia docente, o papel do/a professor na formação dos/as estudantes e a perda do significado do seu papel social, dentre outros.

Por fim, de forma mais explícita que a encontrada no texto de Martins (1998), Ricci (1998) esclarece a necessidade de rememorar a experiência de uma proposta curricular da década anterior,

Se entendermos a questão educacional como fundamental num processo de consolidação democrática de um país, esse perfil explicita uma grave crise no que diz respeito à identidade dos professores atribuída à coletividade perpetuada no imaginário social. Em outro ângulo, fica a perspectiva que qualquer projeto ou proposta educacional tem que necessariamente levar em conta essa infinidade de apreensões existentes na Rede Pública de Ensino. Perspectiva essa que, hoje, reveste-se de significativa relevância, devido ao atual debate sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC com intuito de superar a atual fragmentação das ações educativas, oferecendo diretrizes mais claras às políticas para a Educação [...] na prática, a construção de mecanismos e instrumentos curriculares globais e oficiais ainda desconsidera a necessidade de criação de mecanismos e instrumentos de participação efetiva dos professores na sua formulação, capazes de dar lugar às múltiplas vozes de quem concretiza os objetivos de ensino em sala de aula. (RICCI, 1998, p. 18).

Maria Stephanou (1998) abre seu artigo discutindo os principais elementos que, historicamente, estão presentes nos currículos e nas práticas da disciplina História. Pontua a necessidade de superar concepções de História vinculadas ao tempo linear, personagens heroicos, repetições em favor da sua compreensão como “leitura, e não como recuperação de uma suposta verdade do passado, como atividade científica isenta, empenhada em revelar “o” real, tal qual sua existência” (STEPHANOU, 1998, p. 4). Mapeando as diferentes organizações curriculares que estavam sendo propostas, posiciona-se:

Há no Brasil um clima de renovação curricular para o qual sugerimos certa cautela: rótulos de “novo” padecem de uso abusivo, assim como são problemáticos os enquadramentos de “certo”, “atualizado” ou “progressista” atribuídos a modelos curriculares que, a exemplo de livros, mudam as embalagens, sem que seja abolido o caráter autoritário que os informa. De qualquer maneira, importa ater-se aos esquemas de percepção, estilos de raciocínio e modos de “olhar” os fenômenos históricos que orientam esses currículos. Ênfases no progresso, na ação causal dos atores sociais, enfim, nas narrativas ordenadoras do real, ou ainda, os processos que selecionam e organizam as informações incluídas/excluídas do currículo, implicam em sistemas de pensamento que produzem saber e poder. Se persiste a crença de que os currículos constituem tão somente estruturas “técnicas”, “didáticas”, talvez passíveis de equívocos, mas, afinal, apenas “formais”, queremos desiludir alguns. (STEPHANOU, 1998, p. 12, grifos do autor).

Nos artigos de Ricci (1998), Martins (1998) e Stephanou (1998) se pode identificar permanências existentes nas propostas, elaborações e implementações das políticas e reformas educacionais. Possibilitam refletir sobre o fenômeno em sua dialética presente/passado, em diversos aspectos: na sua constituição como promessa, articulando teoricamente memória-promessa proposta por Ricoeur (2006), na desconsideração da participação de professores/as, no autoritarismo velado ou explícito, nas disputas por projetos de sociedade atravessadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos. E, em relação ao ensino de História fica evidente

as preocupações que as instâncias de poder- tanto no âmbito da sociedade política quanto civil- possuem em controlar o conhecimento histórico distribuído socialmente, por isso às recorrentes intervenções na definição curricular.

Ainda em 1998 ocorreu o III Encontro Perspectivas do Ensino de História, de 20 a 23 de julho de 1998, na Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação da professora Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Rosa Cainelli. Na apresentação desse evento afirmaram que sua realização ocorre “num contexto histórico onde aqueles que arregaçam as mangas e fazem a história acontecer nas escolas e salas de aula não são as vozes privilegiadas a serem ouvidas acerca das mudanças propostas pelas políticas educacionais e governamentais” (1999⁹⁹, p. xiii).

A abertura do Encontro teve como tema “Perspectivas da Educação Contemporânea”, com as exposições de Carlos Antunes Santos (UFPR), “O Ensino de História e a memória do historiador” e de Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR) “Perspectivas para o Ensino de História”. Seguiu-se a conferência de abertura “Ensino da História e formação para a cidadania”, proferida pela Profa. Dra. Maria Cândida Proença, professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

No que tange aos interesses desta pesquisa, Kuenzer (1999) contextualiza as mudanças sócio-econômicas mundiais provocadas pelo capital internacional, pautado no paradigma neoliberal, em que se observa contradições extremamente prejudiciais às camadas trabalhadoras: “quanto mais se produz conhecimento, menos se investe em educação para a maioria da população” (KUENZER, 1999, p. 5). Ao mesmo tempo em que o sistema social e produtivo esperava uma escola que oferecesse uma formação capaz de acompanhar as inovações científico-tecnológicas de base microeletrônica, o estado brasileiro precarizava o atendimento à área social e financiamento da educação pública. Neste sentido, a autora questiona: “como ensinar História, na perspectiva de preparar homens e mulheres para enfrentar esta nova realidade na condição de protagonista de uma nova cena?” (KUENZER, 1999, p. 5).

A autora entende como central refletir sobre essa pergunta diante das possibilidades permitidas pelo contexto permeado de desafios e possibilidades advindas com a nova LDB, com a formulação de novos modelos e diretrizes educacionais. Alerta contudo que,

[...] estas novas demandas, em que pese os esforços dos professores e de suas organizações, têm sido respondidas através de estratégias que, em nome da urgência, demarcam e restringem os espaços de discussão coletiva, inviabilizando um amplo e profícuo processo de debate nacional, onde as diferenças sejam explicitadas e confrontadas, como momento preliminar à

⁹⁹ O caderno de resumos foi disponibilizado durante o evento. Entretanto, os textos completos saíram numa publicação datada de 1999.

elaboração de um novo consenso resultante de um processo pedagógico onde todos sejam aprendizes. Assim é que os parâmetros curriculares, a proposta de ensino médio e profissional, e mais recentemente as diretrizes curriculares, reduzem a democratização à participação individual de especialistas, muitas vezes escolhidos, outras vezes indicados, reduzindo-se o diálogo a algumas poucas audiências ou seminários oficiais. (KUENZER, 1999, p. 6).

Por conseguinte, considera que o evento, reunindo professores/as de História de diferentes níveis de ensino, de diversas partes do Brasil, possui uma potência significativa por se constituir como um espaço privilegiado “para a discussão e elaboração de propostas que realmente expressem a síntese do pensamento coletivo orientado pelo compromisso com a transformação da realidade” (KUENZER, 1999, p. 6). Entendemos que, nesse momento, a pesquisadora toca em um ponto crucial: o necessário debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em relação às políticas de educação em termos nacionais, que conforme analisamos até aqui não foi aprofundado e não se constituiu como uma pauta prioritária. Kuenzer (1999, p. 6) termina sua participação com uma premissa quase convocatória:

Neste momento, ou os professores assumem sua responsabilidade na formulação de uma proposta de ensino que expresse o estado da arte da nossa produção em face de nossas concepções, ou abrem mão se seu direito e de seu dever de serem protagonista do processo de construção de um novo projeto educativo orientado para a verdadeira cidadania.

Nota-se que além do chamamento para contrapor as políticas oficiais com propostas organicamente produzidas pelos/as professores/as, há uma referência implícita sobre a existência de uma produção intelectual significativa desenvolvida por esses/as. E esse acúmulo teórico produzido precisa ser evidenciado para quem elabora as políticas com o objetivo de ser considerado nas propostas. Uma forma, portanto, de contrapor o caráter autoritário historicamente presente na trajetória dos projetos de educação.

Proença (1999) discute a relação do ensino de História com a formação para cidadania, debruçando-se, mais especificamente no contexto Português, inserido na União Europeia. Compreende o papel da História na formação da consciência nacional, construída a partir dos elementos unificadores comuns e não justificada por valores patrióticos, com intuito de contribuir para a compreensão das diferentes culturas e da historicidade dos fenômenos culturais. A autora defende que ensino de História possui um papel central nos projetos de sociedade, podendo ser utilizado tanto para consolidar propostas democráticas, que na sua perspectiva passa por um processo de formação do cidadão e exercício da cidadania, quanto programas autoritários de poder. Por isso os programas e manuais escolares precisam estar

comprometidos com a libertação de preconceitos e estereótipos para superar as visões de uma História única e dos vencedores.

O evento organizou as apresentações de trabalhos em 9 temas. Os artigos diretamente vinculados aos interesses desta pesquisa se encontram em dois temas “Currículo e ensino de História” e “História do ensino de História”, conforme se observa na imagem abaixo, que são:

Figura 8 — Artigos temáticos do III Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1999



Fonte: (Anais do III Encontro Perspectivas do Ensino de História, 1999).

Schmidt (1999) intersecciona uma discussão sobre os PCNs e a formação docente. Apesar das suas análises acerca dos PCNs estarem direcionadas aos 3º e 4º ciclos, ela termina abrangendo reflexões mais amplas sobre as reformas educacionais da década de 1990:

Do ponto de vista do contexto histórico pode-se afirmar que as perspectivas atuais do ensino de História vêm sendo impostas pelas políticas governamentais que têm privilegiado, essencialmente, em seu discurso, a imposição de Parâmetros Curriculares Nacionais e o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Estes são dois atores privilegiados nos quais tem recaído a culpa pelo fracasso do ensino e o projeto de redenção da educação de modo geral e de História, em particular. Neste discurso, está presente a idéia de um ensino de História ideal e um professor ideal. (SCHMIDT, 1999, p. 369).

No processo de proposição de reformas educacionais há, de forma recorrente, uma atribuição aos docentes a responsabilidade pelos problemas da educação. Desloca-se o foco da real questão, ligada à ordem estrutural do modelo capitalista que tem vilipendiado os investimentos necessários para garantir uma escola pública que atenda satisfatoriamente a formação dos seus/suas estudantes. Para criar a ideia que está buscando soluções são apresentados novos projetos educacionais com a promessa de aparentes melhorias e mudanças, contudo, em essência, carregam o compromisso de promover uma mudança para manutenção

das desigualdades existentes no que tange a distribuição e socialização de conhecimentos socialmente constituídos. Voltemos a autora:

Trata-se de um discurso que se pretende universal, contemporâneo, creditando a si próprio o destino de ser o portador do novo, do futuro, que movimenta e dá sentido à História. Ao desqualificar e silenciar experiências plurais do presente e do passado que, na visão dos enunciadores, não respondem às demandas das transformações contemporâneas; ao tornar-se avançado e sedutor em suas promessas que propõem mudanças educacionais como um esforço rápido e de curta duração (coincidente geralmente com os períodos de governo) e não como um processo a longo prazo, resultado dos embates que, apesar de tudo, constituem a riqueza da história humana. (SCHMIDT, 1999, p. 369).

A autora reforça que propostas sem medidas que garantam as condições concretas para o ensino e aprendizagem são apenas a adoção de políticas de abandono e descaso com discentes e docentes, com o ensino e com a educação, sendo necessário repensar o ensino de História considerando esses elementos conjunturais.

Já Aras (1999) se preocupa, sobretudo com os impactos que a implantação da LDB/1996 e os documentos normativos que a seguiram teriam nos cursos de História, argumentando que a estes caberia resolver questões previstas na legislação a partir de visões abstratas sobre a realidade educacional. Isto porque não houve, necessariamente, condições materiais para que elas fossem efetivadas. Como exemplo, a exigência em contemplar a língua materna para populações indígenas e migrantes, sem existir profissionais qualificados na área, problema que tem ainda raízes estruturais diante da sistemática desvalorização da multiplicidade cultural no currículo nacional. Também critica a demora do tempo que o MEC leva para enviar os documentos para as universidades com prazos apertados para devolutiva dos pareceres. Fazendo uma referência ao Parecer de 1998, emitido pela ANPUH, sobre os PCNs ratifica a posição da associação quanto à forma como os parâmetros foram elaborados e encaminhados para discussão nacional, “por definição, os parâmetros deveriam estabelecer linhas gerais de filosofia da educação e metodologias do ensino, entretanto, eles foram propostos com o objetivo de aprisionar e homogeneizar a educação brasileira” (ARAS, 1999, p. 384).

No artigo, a autora faz uma referência específica aos PCNs do Ensino Médio:

Através da imprensa, foi anunciada a divulgação das mudanças para o 2º grau, ou seja, na formação geral, estando prevista a sua aprovação para junho de 1998. Bombardeado com críticas sobre a sua desatualização, sua deficiência na formação do estudante para sua inserção imediata no mercado de trabalho, o segundo grau passará também por uma grande reforma, já anunciada na LDB/96, pois na sua regulamentação conhecerá elementos de flexibilização dos currículos. Ele já estaria dividido em três áreas, a saber: códigos e

linguagens, ciência e tecnologia e sociedade de cultura. Com esse currículo, os alunos podem optar por fazer 25% dele na forma de matérias complementares. (ARAS, 1999, p. 384-385).

A flexibilidade curricular é colocada como uma das principais preocupações, pois exige uma série de elementos não existentes na estrutura de ensino nacional e que não tem condições de ser capacitada em um tempo tão exíguo. Essas mudanças, de acordo com Aras (1999) foram anunciadas para a sociedade brasileira através da imprensa, que as apresentou como soluções propostas pelo governo para resolver a defasagem no ensino de nível médio, ainda decoreba e enfadonho. Assim, “as críticas ao sistema de ensino recaem sobre os profissionais da educação, eximindo o governo de qualquer responsabilidade quanto às condições estruturais, que se arrastam por décadas permeadas de problemas” (ARAS, 1999, p. 386).

O último trabalho analisado neste grupo temático é o de Martins (1999), que retoma questões que havia apresentado no seu artigo da Revista Brasileira de História, que tratamos anteriormente. Como no texto anterior, ela mobiliza a memória, através de entrevistas com docentes, para discutir a reforma curricular de São Paulo. Nessas lembranças, um marco de referência identificado pela pesquisadora foi o compromisso em assegurar uma postura democrática na construção da proposta por parte da equipe que participou da elaboração. Tal posicionamento coaduna com o contexto vivenciado nos anos de 1980, onde “mais que do que reorganizar a lista de conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia a dia de trabalho, pretendia-se então, com a reorganização dos currículos a construção de uma nova escola, assentada (*sic*) em um novo projeto educacional” (MARTINS, 1999, p. 398).

No segundo grupo temático, tem-se o artigo de Neves (1999) que introduz sua discussão com uma frase que remete a muitos significados, principalmente para quem conhece a sua trajetória, passando pelas experiências das escolas vocacionais da década de 1960 e nos enfrentamentos aos Estudos Sociais entre os anos de 1970 e 1980: “porém, é próprio da educação –e de quem nela atua “profissionalmente” – não se submeter, passivamente, aos seus problemas. Mesmo o mais desestimulado professor tem por hábito (ou seria vício?) transformar os problemas em desafios a serem enfrentados e superados” (NEVES, 1999, p. 708). Portanto, ela parte de suas vivências, marcadas por uma memória político-acadêmica que sempre buscou aproximações entre as discussões específicas do ensino de História e da educação. No entanto, isso não a impediu de colocar problematizações das propostas formuladas para a política educacional e seus desdobramentos particulares para cada área, abordando questões em torno do seu papel e espaço no processo formativo.

Acerca do ensino de História dois pontos são merecedores de atenção para a autora: a necessidade de definições mais precisas sobre os conceitos presentes nos documentos normativos e a estruturação por “áreas” proposta para o Ensino Médio. Vê em ambos o perigo de esvaziamento de conhecimento historiográfico, “a exemplo do que já ocorrera com os Estudos Sociais, na medida em que não se faz acompanhar da organização do trabalho em equipe, ao invés de possibilitar integração, pode acarretar a diluição dos conteúdos específicos” (NEVES, 1999, p. 713). Sobre o Ensino Médio, mesmo tendo sido definido na LDB como a última etapa da educação básica, manteve-se na legislação a questão da dicotomia entre

a formação profissional e preparação para o trabalho, de um lado e, de outro, o tratamento como princípio educativo e, como tal, constitutivo da educação básica. Em algumas situações o peso dessa questão, acrescentado de expectativas de instrumentalização tecnológica dos jovens, de modo assegurar-lhes melhores condições de competitividade no mercado de trabalho, têm justificado diminuição de carga horária destinada à história; haja visto o que vem ocorrendo nas escolas públicas de São Paulo: apenas três aulas semanais a serem distribuídas entre História e Geografia. **Qual é, a esse respeito, a posição de historiadores e de professores de história?** (NEVES, 1999, p. 714, grifos nossos).

Neves (1999) conclui seu artigo apresentando propostas para fomentar o debate sobre a política educacional e as questões específicas do ensino de História, entendendo que esses não podem ser mensurados separadamente quando se buscam novas alternativas. Seguem aspectos pontuados pela autora considerados importantes para problematizar a relação dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História com a política educacional, a saber: a) necessidade de maior esclarecimento entre as articulações entre a política educacional no plano nacional e as diversidades locais. Como se estabelece esse diálogo?; b) tomar como premissa que uma política educacional articulada deve partir de diagnósticos sobre as condições concretas vivenciadas na educação brasileira, o que significa admitir como imprescindível ser resultado de um debate amplo e nacional, envolvendo elaboradores/propositores/as e executores/as a ponto dessa distinção desaparecer; c) refutar a posição de técnicos do MEC sobre a propostas apresentadas pelo órgão visam “promover” o debate nacional para superar as condições precárias criticadas pelos/as docentes sobre a educação brasileira, afinal “não é possível aceitar a lógica da argumentação oficial, ninguém pretende que o governo ‘espere’ que as precárias condições mudem; o que se espera é que o governo ‘promova’ as mudanças necessárias” (NEVES, 1999, p. 726; d) criar condições adequadas para a realização do trabalho educativo e envolver agentes de educação nos processos de elaboração das propostas pedagógicas.

Já Moraes (1999), analisando a proposta curricular para o currículo de História no Ensino Médio da secretaria de educação do Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Natal, historiciza as condições desse nível de ensino na realidade da escola pública no Brasil ressaltando a pouca atenção que as políticas públicas destinam para ele que, por sua vez, desdobra-se em falta de recurso para a dinamização das práticas pedagógicas, a reciclagem e incentivos salariais dos professores, causando retrocessos no processo formativo de jovens. “Assim, a disciplina História como está inserida na lógica mais global do atual sistema de ensino nacional tem sido vítima dessa dívida para com a juventude” (MORAIS, 1999, p. 63).

Destaca ainda que um dos períodos mais nefastos vividos disciplina História de nível médio foi durante a ditadura militar brasileira, quando

a mesma sobreviveu na esteira da discriminação dos currículos escolares, por se tratar do poder que tem de promover a reflexão crítica, a criatividade e, sobretudo, do poder de fornecer a visão dos fatos na interpretação real dos acontecimentos. A política educacional do país, quando não conseguiu retirá-la dos currículos, procurou, ao mesmo tempo, deformá-la, desvirtuando-a de sua função, distanciando-a do seu objeto. (MORAIS, 1999, p. 763).

Novamente se identifica uma recuperação na memória da produção acadêmica a experiência mais contundente de esvaziamento do conhecimento histórico instituído até aquele momento por uma reforma educacional, sinalizando a existência de um acúmulo de vivências entre a comunidade de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, uma memória intelectual que a colocava em alerta sobre a possibilidade de desvalorização da História no processo formativo de estudantes, em especial no Ensino Médio. Outro elemento interessante encontrado no texto de Moraes (1999), depois que levanta as críticas em relação ao currículo de Natal, foi a sua proposta de formulação de para o Ensino Médio, no qual se identifica aproximações com o pensamento defendido pelos/as intelectuais do campo teórico da Educação na década de 1980, ao sugerir que o ensino de História seja estruturado através de eixos temáticos como,

Trabalho, Cultura e Poder tendo como idéias subjacentes às questões de tempo e espaço. O eixo temático Trabalho- permite analisar a vida do homem através do tempo, considerando-o como produtor e produto da História. [...] Ao estudar diversos modos de vida em situações históricas diferentes através deste eixo temático [trabalho], o aluno aprofundará seus conhecimentos em torno das relações estabelecidas na produção da existência, os recursos técnicos utilizados, a forma de apropriação e distribuição da produção, este eixo temático é de interesse específico para o aluno do 2 grau¹⁰⁰ como forma de prepará-lo para sua incorporação no mundo do trabalho e numa estratégia

¹⁰⁰ A nomenclatura correta pós Constituição e LDB de 1996 é ensino médio, portanto se trata de um equívoco da autora, talvez pela permanência na memória social do termo.

interpretativa de localizá-lo na História como sujeito ativo e consciente do fazer participando da sociedade com seus conhecimentos e valores. (MORAIS, 1999, p. 775).

A relação com trabalho aparece, portanto, como uma questão recorrente quando se trata de propostas referentes ao Ensino Médio, obviamente com concepções e abordagens ligadas ao projeto educacional que esteja sendo proposto.

No evento III Encontro Perspectivas, por fim, foram feitos relatórios dos grupos temáticos. No grupo História do ensino de História não houve a elaboração do relatório. Assim, concluímos as considerações sobre esse encontro com trecho do relatório do grupo “Currículo e ensino de História”, coordenado por Antônia Terra, constam as seguintes conclusões no documento elaborado pelo grupo,

* O que se entende por currículo abrange diferentes problemáticas educacionais que precisam ser consideradas e analisadas em suas particularidades e nas suas relações políticas; *o educador deve ter a preocupação de problematizar as dimensões políticas e administrativas dos currículos, seus desdobramentos e intencionalidades, considerando as diferentes instâncias em que se interfere e que não está sendo chamado a interferir; * as preocupações dos projetos universitários, do ensino fundamental e médio estão inseridos numa conjuntura educacional brasileira com um processo de reformas educativas que necessitam de análises tanto de suas dimensões políticas institucionais, como das ações que se desdobram no espaço escolar; * O III Encontro Perspectivas do Ensino de História foi significativo e importante por possibilitar o diálogo entre escola e a universidade, despertar para problemática comuns e sugerir ações, compromissos coletivos e individuais para intervenção na realidade educacional. (TERRA, 1999, p. 789).

O XX Simpósio Nacional intitulado **História: Fronteiras** (1999) ocorreu de 25 a 30 de julho de 1999, em Florianópolis- SC. Nos anais, o número de artigos revela o espaço conquistado pelo campo do ensino de História na ANPUH. Distribuídos em três sessões, “dilemas do ensino de História”, “os materiais de ensino” e “currículos em fronteira”, tem-se dez textos que mobilizam diferentes problematizações. Algumas produções trazem elementos que permitem refletir sobre o significado e relevância do conhecimento histórico na formação humana.

Motivada pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e do PCN de História, Serlei Maria Fischer Ranzi (1999) problematiza “A especificidade da História como disciplina escolar”, observando que as mudanças provocadas pelas DCNEM¹⁰¹ alteraram a posição da História no currículo do Ensino Médio brasileiro

¹⁰¹ Apesar da autora não ter trazido a referência do documento, pelo ano e o conteúdo do texto, sabe-se que está tratando das DCNEM de 1998.

devido a constituição das áreas de conhecimento. Isso, por sua vez, fomentaria a questionar sobre as fronteiras do conhecimento na área de humanas e a especificidade da História. Ranzi (1999), mobilizando outros autores, reflete que

como afirma Chervel, [...] historicamente a disciplina escolar de história não está tão claramente definida como se pensa, pois ela, ao longo da história, não soube encontrar um estatuto disciplinar sólido, ou melhor, encontrou vários, o que vem a dar no mesmo. Citando Langlois e Seignobos e Michelle Perrot, o autor mostra como a história, pelo menos na França, não conseguiu, como outras disciplinas, encontrar o seu lugar no ensino. (RANZI, 1999, p. 156).

No que se refere às modificações decorrentes das DCEM compara:

quando isso aconteceu na França, houve uma tentativa de priorizar a área de exatas no currículo do ensino médio, os historiadores do porte de Fernand Braudel, Jacques Le Goff travaram uma luta muito grande para manter o lugar da história nos programas e tiveram naquele momento um papel decisivo. Em outros lugares, onde não houve essa preocupação dos historiadores, como na Inglaterra, a História vem perdendo espaço no ensino médio. (RANZI, 1999, p. 157).

Diante disso, a autora traz uma pergunta que corrobora com as inquietações que levantamos no decorrer da exposição deste texto a respeito do posicionamento político e teórico de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em relação ao ensino de História no Brasil: “Dá para deixar que as escolas resolvam essa questão sem apoio, sem uma discussão da cúpula historiadora sobre o ensino de História no ensino médio brasileiro?” (RANZI, 1999, p. 157). Compreendemos que, ao não constituir um debate permanente sobre o lugar do ensino de História numa perspectiva de formação humana integral, principalmente no Ensino Médio, historiadores/as deixaram um espaço vazio que oportunizou a secundarização e ataques à disciplina, possibilitando questionamentos sobre a efetividade da sua relevância para a formação humana, portanto sua presença no currículo. Nota-se que isso se articula, aquilo que já reportamos que são as questões em torno da formação de professores/as, pois apesar das novas resoluções o “3+1”, ainda permanecem dominando os cursos de História.

Ranzi (1999) tensiona questões sobre a formação docente para ensinar História em um currículo estruturado em áreas de conhecimento, com preocupações a respeito de problemáticas que surgem diante disso: a formação e prática demanda por professores/as generalistas ou especialistas? Conclui que, no Brasil as DCNEM asseguraram a História no currículo, mas não o campo profissional do professor formado em História e provoca a pensar:

Ser professor de história com formação específica garante uma melhor atuação como professor de história? Quais são os problemas que enfrentam os

profissionais formados em geografia, sociologia e filosofia quando se defrontam com a disciplina escolar de história? Discutir isso soa paroquial, corporativista? Essa dúvida sobre quem deveria dar aula de história reflete a crise por que passa a História?

Ensinar História diante de uma estrutura curricular organizada em áreas de conhecimento impõe refletir sobre a relação interdisciplinaridade e disciplinaridade, por compreender que não se pode conceber a primeira sem a definição da segunda. Nesse ponto sustentamos a condição fulcral de uma mobilização teórica e política sobre o sentido da História escolar, de forma que nos afaste de situações como citada por Ranzi (1999, p. 155):

Analisando a realidade inglesa, Chaffer e Taylor afirmam: os professores de história parecem hesitar, constrangidos, entre a reivindicação de independência no sentido de salvaguarda da especificidade da "cadeira", e a resistência a que ela se torne uma "matéria de serviço" dentro das Ciências Humanas e de outros esquemas integrados.

No caso brasileiro, a efetivação da interdisciplinaridade das práticas pedagógicas foi tímida, em decorrência de diversos fatores como falta de clareza conceitual, capacitação para implementação do currículo por áreas e resistência por parte dos docentes. Ainda no campo curricular, Reis (1999) analisa os PCNs e identifica nos parâmetros a existência de uma naturalização acerca das orientações dirigidas aos professores/as sobre a seleção de conteúdo, contrapondo-se ao documento defende que:

as escolhas didáticas devem se pautar na seleção daquilo que se vai ensinar ou a quem se vai ensinar, constitui-se como uma ação profundamente política e ética, e o êxito de nossas intervenções educacionais está profundamente ligado a um compromisso consciente e cuidadoso com a comunidade a qual se pretende educar; apesar das "vozes" e discursos conservadores negarem e dissimularem tal perspectiva. (REIS, 1999, p. 171).

A ampliação desse debate sobre o currículo será percebida em outro evento que acontece também em 1999, que foi o IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História¹⁰², realizado entre 11 a 13 de outubro ocorrido em Ijuí, no Rio Grande do Sul. Na apresentação dos anais Zarth e Gerhardt (1999, p. 11), afirmam que:

Talvez a História seja uma das ciências que mais tenham intérpretes não acadêmicos e que exercem grande influência na memória histórica da população. Na escola estas questões aparecem, ou são ocultadas, e cabe ao professor estabelecer o diálogo entre estas concepções e a produção acadêmica, para construir de forma eficiente o conhecimento histórico. [...] Aprofunda-se agora a discussão sobre o currículo, sobre os métodos de

¹⁰² Até a terceira edição o nome do evento era Encontro de Professores Pesquisadores na área de ensino de História, a partir do quarto evento passou a ser denominado Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

ensino/aprendizagem e investiga-se com profundidade a produção do conhecimento histórico que ocorre nas escolas e noutros espaços não formais de produção da memória coletiva.

O IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História foi organizado em seis grupos de discussão (GD), sendo encontrado artigos em três destes que elegeram questões concernentes à política educacional como objeto central: a) GD Currículo, com dois trabalhos, sendo títulos e autores/as, respectivamente **Reforma curricular e o ensino de História nas escolas do Centro Paula Souza**, de Cláudia Bevilacqua Denardi (Unicamp) e **Reflexões sobre o contexto atual e as contradições que rebatem na discussão e na prática curricular da História**, de Hilda Beatriz Dmitruk (UNOESC); b) GD História do Ensino de História, com dois trabalhos: **De Estudos Sociais a História: trajetórias em um curso**, Elison Antonio Paim e **O ensino de História sob um olhar historiográfico: em busca da identidade dos autores na produção acadêmica e escolar (1980-1990)**, Flávia Eloísa Caimi; c) GD Produção do conhecimento, apenas um trabalho: **Currículo de História e o ensino: limites e possibilidade**, Ironita Machado. Portanto, neste evento selecionamos cinco trabalhos de interesse.

Denardi (1999), assim como em outras produções acadêmicas pontuadas anteriormente, estabelece relações entre as propostas curriculares dos anos de 1990 e os debates em torno do ensino dessa disciplina entre o final da década de 1970 e nos anos de 1980. Reforça que, “para se entender a dimensão e a importância desse debate é preciso buscar explicações em questões específicas no campo do conhecimento histórico e também em questões mais amplas da sociedade brasileira dentro do contexto das lutas sociais pelo combate à ditadura militar” (DERNARDI, 1999, p. 33). A luta pelo retorno da autonomia da História enquanto disciplina nos currículos está entrelaçada nas lutas políticas do processo de redemocratização. Neste contexto, a autora historiciza as reformas paulistas, destacando as mudanças que ocorreram no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), uma autarquia do estado responsável pelas escolas técnicas de nível médio, criada em 1969. Até 1980, o CEETEPS era composto por apenas duas Faculdades de Tecnologia (FATECs), com cursos de nível superior na área civil, mecânica e informática. Ainda em 1980 a secretaria estadual de educação transferiu seis escolas técnicas para o CEETEPS e 1982 mais outras seis, passando assim o centro a gerenciar parte do ensino técnico público do nível médio paulistano. A partir de 1989 até 1992, a Coordenadoria de Ensino de 2º grau (CESG) do CEETEPS deu início a um processo de reformas nos currículos dos vários cursos técnicos das escolas, criando “o cargo de professor responsável por disciplina com a função de organizar, discutir e divulgar entre seus pares, uma proposta de reforma curricular” (DERNARDI, 1999, p. 35). Referente a

disciplina História foi implementada em 1991 nas primeiras séries e, nos anos posteriores, ampliada para as demais. Na concepção elaborada figurava ser a História “um instrumento para se refletir como a realidade social é produzida através do tempo e em diferentes espaços, e as tensões, lutas, contradições, transformações e permanências que provocam as mudanças ocorridas ou que delas resultam” (DERNARDI, 1999, p. 35). Optou-se, para atingir a esses objetivos, introduzir no ensino da História os novos temas e novas fontes, estruturado em eixos temáticos.

O “Trabalho” foi escolhido como tema central para estudar nas primeiras e segundas séries das escolas técnicas, com sub temas específicos adequados aos diversos cursos dessas escolas. A partir disso foram definidos 5 eixos temáticos: “A cidade na nossa História”, “A cultura alimentar do brasileiro”, “História da Comunicação e dos Registros de informações e do Conhecimento”, “Utensílios, ferramentas e máquinas na História dos povos”, “A química no cotidiano e nos processos históricos de produção”. (DERNARDI, 1999, p. 36).

Utilizando referências teóricas do campo do currículo como Goodson e Sacristán, busca investigar a construção de uma proposta curricular do ensino de História no CEETEPS, “localizando a atuação do professor de História nesse processo. Não se trata, pois, de ver como o professor transfere um currículo para a prática, mas como ele lhe atribui seus próprios significados e o reelabora” (DERNARDI, 1999, p. 38). Estava interessada em discutir o currículo em ação.

O texto de Dmitruk (1999) apresenta uma vertente de discussão teórica sobre os estudos de currículo e as renovações do campo, apresentando uma ampla bibliografia como estudo da arte e o direciona para pensar o currículo de História, colocando que suas implicações são diversas. Entende os sistemas educativos como um dos principais instrumentos de formação de “capital cultural e os que definem os currículos em todos os níveis educativos. De forma que, o currículo desde uma perspectiva pluralista deve ter claro quais valores e saberes conservar para salvar as tradições na dinâmica acelerada dos câmbios científicos e culturais” (DMITRUK, 1999, p. 42). Um aspecto que chamou atenção no artigo foi o otimismo que está implícito na sua escrita diante da tendência curricular crítica e os estudos culturais como uma ferramenta capaz de promover não apenas resistências, mas sobretudo, redimensionar o pensamento socialmente enraizado na comunidade escolar, estruturante das diferenças de classe, raça e gênero.

No GD História do Ensino de História, Paim (1999) também recorre às lutas dos/das historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História contra os Estudos Sociais, verticalizando nos problemas referentes a uma formação docente cientificamente orientada. Ao

analisar o curso de Estudos Sociais da Fundação Educacional para o Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), em Chapecó, que futuramente se transformou na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNIOESTE), através de entrevistas com egressos/as, consegue demonstrar as fragilidades no processo formativo como ausência de docentes com qualificação profissional, muitos apenas com graduação às vezes em outras áreas, inexistência de uma biblioteca básica com os clássicos da historiografia ficando as leituras limitadas aos livros didáticos, direcionamento para uma preparação técnica de professores/as sem preocupações com o desenvolvimento da autonomia intelectual e crítica da realidade, ou seja, baseada num ensino livresco e despolitizado.

Em 1989 ocorre a solicitação para Conselho Estadual de Educação autorização para a criação do curso de História Licenciatura Plena, iniciando as atividades em 1990. No processo de reconhecimento ocorrido em 1993 foi sugerido pelos avaliadores maior ênfase nas disciplinas dedicadas ao conhecimento da História e implantação de projetos de pesquisa. Nesse momento, o curso enfrentava um esvaziamento no número de estudantes, sendo proposto para minimizar a situação um projeto de flexibilização da modalidade regular noturno para modalidade especial em finais de semana e férias. A intenção era possibilitar aos/as professores/as que já exerciam a profissão sem diploma pudessem ter acesso a uma formação, revertendo assim as vagas ociosas na universidade. O autor encerra o texto qualificando essa experiência como exitosa.

Ao trazer este artigo para ser analisado houve a intenção de demarcar as experiências existentes e acumuladas pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em relação a lei 5.692/1971 em seus diversos níveis, além de provocar a pensar como os cursos de licenciatura em geral, em especial, os que formam para disciplinas que estão sendo retiradas do currículo escolar, tem enfrentado problemas de manutenção da sua existência nas universidades públicas por diversas razões: financiamento estatal, reconhecimento social, campo de atuação profissional, aumento das desigualdades sociais, avanço dos cursos de educação à distância, dentre outros. Pretende-se, portanto, evidenciar os retrocessos que o Brasil está sofrendo nas últimas décadas no tocante a ampliação do oferecimento de possibilidades concretas e reais para permanência de estudantes em universidades públicas, com fomento à extensão, ensino e pesquisa. Muitos cursos de licenciatura, como os de História, todos os anos possuem diversas vagas ociosas. É importante, pensar nas razões pelas quais isso tem ocorrido e como se articula ao projeto de educação que vem sendo implementado pelas políticas educacionais.

Por fim, nesse GD, Caimi (1999) apresentou resultados parciais da sua pesquisa de mestrado, na qual elaborou um estudo de natureza historiográfica sobre o ensino de História no

Brasil a partir de um *locus* documental composto por 124 títulos publicados entre 1980-1990. Atribui o aumento das publicações na área às renovações curriculares e historiográficas desencadeadas no processo de redemocratização. Muitos dos títulos que compõem a amostragem de Caimi (1999), são obras pioneiras na área, constituindo-se, portanto, em uma memória intelectual do campo de ensino de História. Algumas estão diretamente ligadas ao processo de consolidação das investigações que tomam o ensino de História como objeto de pesquisa, provocando arranhuras nas concepções epistemológicas que o destinava ao campo da educação. A autora compreende que a discussão sobre o ensino de História deva ser efetivada por profissionais que conhecem o estatuto teórico da ciência histórica para não se correr o risco das reflexões ficarem centralizadas em questões didático-instrumentais, que mesmo sendo de extrema relevância, não constituem o âmago do problema. Nesse sentido, problematiza a dicotomia entre ensino e pesquisa. Dentre os resultados parciais encontrados pela pesquisadora estão: a) Quanto a questão de gênero os trabalhos são predominantemente escritos por professoras; b) a autoria dos textos se concentra em torno de um grupo pequeno; “22 autores produziram 76 dos 124 títulos analisados, concentrando 61,3% do total de publicações. Os demais (88 autores) respondem pela produção de 48 títulos, o que equivale a um percentual de 38,7%”; (CAIMI, 1999, p. 234); c) A maior parte da produção advém do meio acadêmico, com estudantes de pós-graduação esse percentual aumenta ainda mais; d) A produção de docentes de ensino fundamental e médio são, em maior parte, relatos de experiências desenvolvidas nas aulas, muitas com acompanhamento de projetos de professores universitários; e) Concentração da produção em torno da USP e Unicamp, sendo superior o número da primeira; f) Referenciais historiográficos das obras, crise do paradigma marxista na década de 1990, “um refluxo no marxismo, paralelamente à manutenção e tímida ampliação do debate através da historiografia francesa, sobretudo pelo viés do movimento dos *Annales* e da Nova História.[...]. Abandono das correntes crítico-reprodutivistas, na década de 1990” (CAIMI, 1999, p. 243) e dos autores ligados ao pensamento tido como tradicional-positivista. A autora faz a ressalva que Le Goff começa a ser citado apenas a partir de 1986. Em 1990, amplia-se o grau de influência de Jacques Le Goff, Marc Ferro, Michel Certeau, Roger Chartier e Robert Darnton e também significativa presença de Walter Benjamin, Michel Foucault, Paul Veyne, Peter Burke e Pierre Vilar. A historiografia inglesa não exerceu influência significativa sobre a produção teórico-metodológica do ensino de História, sendo Edward Thompson o mais citado; g) A bibliografia sobre o ensino de História nos decênios de 1980-1990, apresenta instabilidade quanto ao volume de publicações. Enquanto há um nítido crescimento na década de 1980, os anos de 1990 começam com uma acentuada queda. “Entre 1993 e 1995, observamos o mais elevado número

de referências bibliográficas sobre o ensino de história, índice que voltou a cair no triênio 1996-1998” (CAIMI, 1999, p. 247). Porém, a autora não oferece explicações para essas diferenças.

Importante colocar que Caimi (1999) trabalhou com um *corpus* documental formado por 124 publicações sobre o ensino de História composta por obras, coletâneas e artigos publicados em decorrência das reformulações historiográfica e curriculares em andamento nos decênios de 1980-1990, com origem na articulação de intelectuais ligados/as a diversas instituições, programas de pós-graduação e entidades. Seu objetivo foi cartografar essa produção sem preocupações com uma temática específica, mesmo propondo um agrupamento em enfoques temáticos. Um dos que identificou foi “Políticas educacionais oficiais e currículo de História”. Apresentamos a imagem com a classificação de Caimi (1999):

Figura 9 — Enfoques temáticos elaborados por Caimi (1999)

Enfoques temáticos	Número de títulos por triênio						Total em títulos	Porcent. em %
	1980 1983	1984 1986	1987 1989	1989 1992	1993 1995	1996 1998		
Relato de experiências do ensino e pesquisa	1	16	3	1	2	-	23	18,5
Questões epistemológicas e metodológicas sobre o ensino de história	-	3	4	2	1	4	19	15,3
Livros didáticos e paradidáticos	2	5	3	-	3	2	15	12,1
Questões político-ideológicas do ensino de história	-	2	8	-	3	2	15	10,5
Ensino de história nas séries iniciais	-	4	4	1	-	2	11	8,9
Formação do professor de história	2	2	-	3	1	2	10	8,1
Políticas educacionais oficiais e currículo de história	-	3	3	-	-	4	10	8,1
História do ensino de história	-	-	2	1	5	1	9	7,2
Linguagens alternativas de ensino	-	2	-	-	-	4	6	4,9
Articulação ensino/pesquisa acadêmica/escola	-	1	1	-	1	2	5	4,0
A questão dos Estudos Sociais	1	1	1	-	-	-	3	2,4
Total	6	44	39	8	14	23	124	100%

Fonte: Primária.

Fonte: anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 1999, p. 246.

Ao apresentar os resultados completos da pesquisa na dissertação de Caimi (2001) serão encontradas informações sobre os títulos agrupados nessa temática. De acordo com a pesquisadora foram dez títulos¹⁰³, ressaltamos que não necessariamente sobre o nível médio.

¹⁰³ Na nota de rodapé n. 50, Caimi (2001, p. 81) explicita: identificamos dez títulos nesse enfoque temático: NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 6 (11), set. 1985/fev.1986, p. 99-116; MASSERA, Ema Julia. ideologia e

Na análise que fez, o enfoque temático foi abordado nos títulos analisados sob diferentes perspectivas: histórica, política, ideológica, teórica e metodológica. Muito interessante, porém, o destaque temporal identificado pela pesquisadora quanto a centralidade do debate em torno da temática: “obteve certo destaque entre 1984 e 1989, retornando no triênio 1996-1998 **após alguns anos de abandono**” (CAIMI, 2001, p. 82, grifos nossos). A colocação da autora corrobora com a percepção que pontuamos na seção anterior, ao analisar o debate da memória político-acadêmica da produção dos/das historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, em que se observou após a retomada da autonomia da disciplina escolar um arrefecimento, especialmente da ANPUH, sobre a pauta do ensino de História articulada, por sua vez, à política educacional. A retomada a que se refere Caimi (2001) coincide com as polêmicas em torno dos PCNs, quando a associação volta a tentar protagonizar o debate sobre o currículo.

Destaca ainda a autora que duas propostas são amplamente discutidas, a de São Paulo e Minas, mas também foi encontrado um estudo sobre as diretrizes curriculares do sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Em relação aos outros trabalhos, não fazem análises de propostas específicas, mas discutem o currículo de História com base em várias leituras. Para melhor compreensão Caimi (2001, p. 82-83) estruturou estes no seguinte esquema:

a) histórica: analisa a trajetória da disciplina e a sua perspectiva curricular nos diversos momentos da história da educação: a origem vinculada ao Colégio Pedro II e ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB); as reformas educacionais da Primeira República; a Reforma Francisco Campos (1931); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4 024/61); a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (5.692/71) e as perspectivas para o ensino de história nas décadas de 1980 e 1990; b) político-ideológica: concebe o currículo como um conjunto de princípios pedagógicos, teorias, metodologias e práticas sociais construídas coletivamente pela comunidade escolar. Nesse sentido, a discussão não se restringe a seleção de conteúdos de história ou à forma de abordá-los, mas toma como ponto de partida a da realidade imediata, a prática social dos professores e alunos, explicitando conflitos e contradições; c) teórico-metodológica: focaliza como objeto de análise as concepções de história e de ensino subjacentes ao currículo e às

currículo: o método indutivo no ensino de história. **Revista História, Ensino e Pesquisa**, Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 2, n.3, 1986, p. 111-1497; CARVALHO, Anelise M. *et al.* Aprender quais histórias? **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 7(13), set.86/fev.87, p. 153-164; FENELON, D. Ensino DE História: opções em confronto. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 7 (14), mar/ago, 1987, p. 231-248; FONSECA S.G. e D'ANGELO, Newton. A reformulação curricular para o ensino de história no 1º grau- Minas Gerais. **Revista Educação e Filosofia**, 3 (5-6), jul.88/jun.89, p. 241- 245; SILVA, M. e ANTONACCI, MA. **Vivências da Contramão** – produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. SILVA (1989-1990). Op., p. 9-28; GASPARELLO, A. M. Construindo um novo currículo de história. NIKITIUK (1996). Op. cit, p. 77-92; FONSECA, Thaís N.L. O ensino de História no Brasil: uma questão política. **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas**, Ano IV, n. 7, out./1996, p. 28-40; BITTENCOURT, C. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história**. BITTENCOURT (1997). Op. Cit., p. 11-27; ABUD, K. **Currículos de história e política públicas**: os programas de história do Brasil na escola secundária, 1997, p. 28-41.

Políticas educacionais; defende a desconstrução de práticas cristalizadas, a autonomia intelectual e política do professor, a formação da cidadania, a diversidade como ponto de partida para a construção da identidade, entre outros aspectos. Observamos, nas discussões curriculares, forte influência de paradigmas educacionais críticos e, no âmbito da historiografia, um diálogo estreito com os *Annales*, com a Nova História e com a historiografia social inglesa.

Importante ratificar que os resultados de Caimi (2001) sobre o debate acerca das políticas educacionais nos decênios de 1980-1990 não correspondem aos que obtivemos na análise empreendida nesta tese, primeiro pela seleção de fontes, que apesar de compartilhar algumas, não correspondem às mesmas, também o nível de ensino, especificamente no nível médio. No trabalho da autora a questão da política educacional foi tratada de forma ampla, mostrou que a discussão estava, como já ressaltamos, presente, contudo, percebemos com limites e descontinuidades que irão incidir diretamente nos processos que estão sendo retomados atualmente nos discursos que permeiam a elaboração das políticas educacionais, onde se identifica uma memória social de desqualificação do conhecimento histórico para formação de estudantes de nível médio, atribuindo-os a concepções de educação fundamentadas em pressupostos pragmáticos e instrumentais.

O GD Produção do conhecimento foi o último com trabalhos de interesse para a pesquisa. Machado (1999) discute a concepção de currículo da secretaria municipal de Passo Fundo e o seu papel na formação da consciência histórica dos/as alunos/as. Questiona de que forma esses conteúdos ajudam estudantes das classes populares em seu cotidiano e conclui que, para o currículo de História assumir uma dimensão inovadora, seria necessário que os órgãos oficiais de ensino, responsáveis pelo ensino fundamental e médio, juntamente com as universidades, as escolas e docentes promovessem oportunidades de debate. Isto porque, para a autora, ainda permanece no universo acadêmico (produções teórico-metodológico-historiográficas) uma distância significativa da escola (MACHADO, 1999, p. 583).

Após análise das fontes selecionadas para esta pesquisa é possível afirmar que os debates dos historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História nos decênios de 1980-1990 sobre as políticas educacionais são decorrentes do movimento, iniciado ainda no final da década de 1970, nos enfrentamentos contra a lei 5.692/1971 e em defesa da garantia da História nos currículos. Foram movimentos que conseguiram garantir a autonomia do conhecimento histórico, acompanhado de uma renovação historiográfica, mas marcado por disputas, contradições e silenciamentos no que tange a elaboração de uma proposta com consensos possíveis sobre o significado e o papel da disciplina História no currículo de jovens que cursam o Ensino Médio.

Desde a década de 1970, uma tensão entre “história científica” e “memória histórico-coletiva-social” se encontra quando protagonistas, no caso, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, organizados em sua associação científica (ANPUH), reagem, debatem e publicam suas posições a respeito de políticas educacionais restritivas ao conhecimento histórico na educação e na escola. A partir dos anos de 1980, anos da redemocratização, período qualitativamente distinto do anterior, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, por meio de seus veículos de publicação, constroem “outro” momento, outros debates. Há algo novo como a presença da renovação da concepção historiográfica, que trouxe novas preocupações metodológicas, além das mudanças na legislação brasileira que alteraram as orientações curriculares. Dessa maneira, muito embora o passado recente continue preocupando, aparecem discussões de outra ordem e não relacionadas de forma direta com as políticas educacionais, como ocorreu com a 5.692/1971. No contexto de elaboração da LDB, estudiosos/as da educação exigiram uma concepção de educação. No entanto, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História tiveram suas atenções direcionadas para as concepções historiográficas e metodológicas do ensino de História, como as discussões sobre o currículo da disciplina. A uma outra memória de continuidade do debate, mas como outra perspectiva, preocupada em reformular o ensino.

5 O CONHECIMENTO HISTÓRICO EM TEMPOS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Nessa seção serão privilegiadas as discussões acerca da reforma atual do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), dando continuidade às investigações nos mesmos fóruns acadêmicos trabalhados ao longo da tese¹⁰⁴. As publicações se situam em um período em que as reformas de cunho neoliberal no contexto brasileiro estão pujantes. Antes de adentrarmos na investigação dos debates que ocorreram entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante da Lei 13.415/2017, denominada oficialmente de Novo Ensino Médio (NEM), faz-se necessário trazer os seus antecedentes.

Essa lei foi parcialmente revogada ao ter sido sancionada a Lei 14.945/2024, em 31 de julho de 2024, pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do projeto de lei (PL) 5.230/2023. As alterações se deram, principalmente, no aumento da carga horária da Formação Básica, que passou de 1.800 horas para 2.400. Entretanto, ainda estão presentes os fundamentos da educação pautada na flexibilização fragmentada do currículo e a ênfase tecnicista, hoje em sua fase neotecnicista (FREITAS, 2018). Ao tratar da Lei 5.692/1971 fizemos referência à presença do argumento da possibilidade de escolhas dos estudos pelos/as estudantes, através de uma flexibilização curricular comparada a um “*self-service*, em contraste com o restaurante tradicional, que corresponderia ao regime seriado” (BRASIL, 1970). Na 13.415/2017 o argumento ganha uma nova roupagem, e as escolhas passam a ter como objetivo a “apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o **protagonismo** juvenil” [...] (DCNEM, 2018, art. 12, V, §2º, Resolução n. 3/2018, grifo nosso).

De certo modo, tal legislação retoma princípios educacionais considerados por intelectuais como superados, ignorando o acúmulo teórico fruto de pesquisas diversas, dentre as quais a respeito do conhecimento histórico, desenvolvidas desde a década de 1980.

Concordamos com entidades representativas da educação básica brasileira, como sindicatos e associações acadêmicas, ao denominar as reformulações em andamento como “contrarreforma”, visto que retroagem ao passado antidemocrático de deliberação das políticas educacionais de cima para baixo, por isso, são consideradas um retrocesso nos avanços conquistados para o Ensino Médio. O termo “retrocesso” fornece um caráter pejorativo à ação de “retornar”, de “retroceder”, o qual, associado à categoria tempo, direciona para um passado

¹⁰⁴ Em razão da **Revista História Hoje** (RHHJ) ter sido transformada em um periódico nacional de ensino de História, em 2012, não será mais analisada a **Revista Brasileira de História** (RBH). Ambas são revistas vinculadas à ANPUH Nacional.

que não contempla, intencionalmente, o decurso das experiências, a historicidade dos fenômenos e a contextualização pautados nas condições concretas do presente.

As críticas apontam para uma rota contrária ao processo formativo voltado para emancipação social e econômica de jovens ao vincular e submeter a formação de nível médio às necessidades imediatas do mercado. Particularmente, o itinerário Formação Técnica e Profissional reestabelece, ainda, o enfoque tecnicista da década de 1970, sendo um retrocesso diante dos estudos e dados que apontam os prejuízos do tecnicismo e da profissionalização precoce, com sua oferta, em geral, dirigida para estudantes das camadas populares¹⁰⁵. Referenciando-nos na memória acadêmico-coletiva e na memória da experiência vivenciada e compartilhada por intelectuais de diversos campos a respeito da problemática de nível médio, podemos considerar o restabelecimento de uma promessa que não apresenta perspectivas de compromissos éticos para ser cumprida. Essa afirmativa ganha mais fundamento diante de estudos sobre as concepções presentes nos documentos normativos e do contexto de avanço das políticas neoliberais sob a educação (LIMA DOS SANTOS, 2024; MENDES, 2020).

Reformas educacionais são apresentadas como solução para a crise estrutural existente no mundo capitalista, mobilizando discursos carregados de promessas. Apesar de tais reformas estarem previstas para toda a educação básica, no Ensino Médio se acentuam questões específicas referentes ao processo formativo, dada a sua relação com o mundo do trabalho. Com base em argumentos que colocam em centralidade a formação de jovens para efetivar transformações e atualizações no sistema educacional brasileiro, de maneira autoritária, em 2016, foi feita uma reforma para o Ensino Médio. Nesta, houve a recomposição, por meio de novos mecanismos, da fragmentação do conhecimento no currículo da educação básica, agora nomeada como flexibilização curricular, em que novamente se questiona a necessidade de conhecimentos que não atendam aos interesses imediatos e pragmáticos impostos pelo mercado de trabalho.

Na previsão da Lei 13.415/2017, o conhecimento se articula, prioritariamente, “à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação” (KUENZER, 2017, p. 346). Para a autora, “é esse pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio; [...] o conhecimento que não se articula de modo

¹⁰⁵ Os dados do censo de 2023 confirmam que essa reforma atinge diretamente os filhos/as das camadas populares, em grande parte matriculados/as na rede pública. O número de matrículas do ensino médio foi 7.676,743, sendo desse total 6.690,396 na rede pública. Os estados, com 6.415,026, têm o maior número de estudantes.

imediatamente ao percurso escolhido é inútil” (KUENZER, 2017, p. 346). Mas o que seria inútil em um projeto de educação alinhado e submetido à lógica do capital em sua fase neoliberal¹⁰⁶?

A organização curricular da reforma (Lei 13.415/2017) prioriza o pragmatismo e secundariza outras dimensões formativas que poderiam se associar à preparação de estudantes para construir e participar de projetos societários pautados na cooperação e na democratização dos bens econômicos, políticos, sociais e culturais. Nessa lógica, os componentes curriculares que possuem como objeto uma formação capaz de permitir jovens compreender a complexidade e historicidade das relações que se estabelecem na sociedade são subalternizados no currículo. Enquanto área privilegiada de mobilização desses conhecimentos, as ciências humanas foram impactadas diretamente pela reforma, perdendo sua autonomia para compor a nomeada área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com a retomada da centralidade da formação pragmática e a fragmentação do conhecimento estabelecidas no NEM, assim como na década de 1970, mais uma vez é questionada a relevância das ciências humanas na formação de jovens de nível médio, sob o argumento da necessária priorização de conteúdos voltados para preparação técnica e da ausência de funcionalidade dos saberes humanísticos. Na composição da área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os conteúdos das disciplinas específicas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) foram retirados, prevalecendo apenas uma relação de habilidades e competências a serem desenvolvidas. Cumpre sublinhar que, diante da amplitude e especificidades teóricas dessas disciplinas, esta tese verticaliza as análises nas discussões levantadas por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História sobre as políticas e as reformas educacionais para o nível médio e o ensino de História. A delimitação decorre da nossa formação e atuação profissional com a História e o seu ensino.

Vislumbra-se, com isso, novos embates contra o conhecimento histórico na formação de estudantes de nível médio, requerendo, portanto, novas articulações e movimentações de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História. Interessa, então, compreender, mediante utilização da memória enquanto recurso analítico, como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História mobilizam o acúmulo teórico que possuem, elaborado

¹⁰⁶ A discussão sobre neoliberalismo contempla diversas vertentes epistêmicas e temáticas. Nesta tese, aceitamos a premissa de Laval (2019, p. 9, grifos do autor) que atribui a “introdução do *neoliberalismo* uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e do trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas. “Tudo está interligado” [...]. E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral”.

na trajetória de lutas contra o esvaziamento do conhecimento histórico nos currículos — desde a experiência mais contundente feita pela reforma de 1970 — para fazer novas lutas.

Antes de adentrarmos propriamente no debate e na produção acadêmica dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, faz-se necessário compreender o processo de elaboração da contrarreforma em andamento. Ela se constitui como a continuidade de projetos de educação que compreendem que a formação das camadas populares deve se vincular diretamente ao mercado de trabalho, uma visão que carrega uma memória educacional pautada no dualismo estrutural existente na trajetória educacional brasileira. A Teoria do Capital Humano (TCH), da década de 1960, é recomposta com atualizações, novas nuances e denominações como Projeto de Vida, fornecendo elementos para a continuidade e manutenção da distribuição desigual do conhecimento. Considerando as aproximações existentes entre as duas leis, para ampla aceitação da contrarreforma, efetiva-se uma manipulação da memória social para que não seja lembrada a promessa não cumprida (a Lei 5692/1971), fazendo novas promessas com interesse de assegurar determinada ordem social e a renovação da crença.

Grupos hegemônicos ligados ao grande capital e empresas que visam a mercantilizar a educação e, interessados em garantir políticas educacionais de acordo com seus princípios, buscam interferir, direta ou indiretamente, na elaboração delas. Estabelecem, portanto, alianças, disputas e embates que perpassam por diferentes governos, com distintos espectros políticos, fazendo emergir contradições significativas e propostas curriculares igualmente contraditórias.

No momento em que houve a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), em 2012 (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) o currículo do nível médio ganhou uma perspectiva de formação articulada à compreensão crítica do trabalho e da sociedade. Nestas foi demarcada a necessidade de um tratamento metodológico que evidenciasse a contextualização e a interdisciplinaridade, garantido que:

[Art. 8º [...] § 1º] § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores. (BRASIL, 2012).

As DCNEM/2012 provocaram reações contrárias entre os grupos que defendiam ser necessário adequar totalmente a educação às mudanças no setor produtivo, com o objetivo de preparar jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho. Havia o entendimento da necessidade de flexibilizar o currículo e também diminuir o número de

componentes curriculares e conteúdos, tidos por eles como excessivos. Destarte, houve a continuidade de propostas visando a reformar o Ensino Médio por parte de diferentes grupos.

Em maio de 2012, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) foi criada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) na Câmara dos Deputados, a qual resultou em um Projeto de Lei (PL-6.840/2013) integrado o relatório final. Emergem contradições em razão de uma comissão propor revisar um documento que havia sido publicado há menos de um ano, tendo como objetivo fazer uma reforma paralelamente ao momento de implementação de uma outra em curso, com diversas ações em andamento. Pode-se, assim, ter uma dimensão das disputas que estavam em processo, em que se questionava principalmente, os pressupostos mobilizados pelas DCNEM 2012. Outra aparente contradição é o fato do PL ter sido iniciativa de um deputado do partido do executivo, o Partido dos Trabalhadores (PT)¹⁰⁷.

No texto do relatório, a necessidade de uma reformulação do Ensino Médio é justificada pelos números alarmantes que esse nível de ensino apresenta em relação à evasão, distorção série-idade e, principalmente, pelos resultados do Brasil nas avaliações internacionais. Houve a construção de uma narrativa que enfatizava uma extrema crise existente na educação brasileira de nível médio, que ganhou grande repercussão na mídia nacional. A crise vivenciada nesta última etapa da Educação Básica seria a causa principal do aumento do desemprego entre jovens, com projeções para provocar sérios problemas no desenvolvimento e na modernização do Brasil. Santomé (2001, p. 29) pontua que a instituição escolar

Es considerada de vital importancia en el desarrollo económico de las naciones y en la construcción de los mercados transnacionales. Pero, este volver la cabeza hacia el sistema educativo es más acentuado en momentos de crisis o de reestructuración de los mercados de la producción, distribución y consumo de bienes. [...]. Las crisis económicas, e incluso la conflictividad social, es frecuente que sean explicadas por algunos sectores sociales más directamente vinculados a los poderes político-económicos dominantes como

¹⁰⁷ Cabe destacar uma ressalva feita por Daniel Cara, professor da Faculdade de Educação da USP, em diferentes momentos e entrevistas, sobre a proposta do PL 6.840/2013 ter sido uma iniciativa de um deputado do PT. Segue a transcrição da sua fala em uma *live* no canal do Youtube (*Tempero Drag*) da educadora Rita Von Hunty, persona drag de Guilherme Terreri, em 10/04/2023: “a gente nunca soube de fato se o próprio Reginaldo já não era pautado pelas fundações empresariais, mas tem algo que eu quero registrar aqui, pois foi uma questão de conversa com a presidenta Dilma [Rousseff]. A gente brigava muito com a Dilma e ela brigava muito com a gente, mas ela sempre foi muito honesta e ela nunca permitiu que o projeto de Reginaldo Lopes se tornasse um projeto aprovado dentro do governo Dilma. Durante o primeiro governo dela esta discussão [dos itinerários] não foi feita, mas foi feita uma discussão sobre as diretrizes curriculares, numa perspectiva boa e depois, quando ela assumiu o segundo mandato, ela também não deixou avançar esse projeto do Reginaldo. Quem pega esse projeto do Reginaldo é o governo Temer. Então a história que o Instituto Unibanco conta que começa com o PT não é verdadeira, mas era de um parlamentar [...]. Um parlamentar não é o partido inteiro. Isso precisa ficar bem claro, pois existe este desvirtuamento no debate”. Conferir em: https://www.youtube.com/watch?v=9aJibFSE8_s&t=1639s. Acesso em: 11 abr. 2023.

fruto de una caída de los niveles escolares, de que ya no se trabajan en las aulas ciertos conocimientos y destrezas elementales [...].

Com essa narrativa de crise, a proposta trazia modificações das bases teórico-epistemológicas e filosóficas das DCNEMs de 2012, principalmente reorganizando o currículo em área de conhecimentos, sem demarcar o lugar das disciplinas, e instituindo a fragmentação do currículo por meio de escolhas de opções formativas diferentes nesta etapa da educação básica. O argumento era que a excessiva disciplinarização dos conhecimentos existentes no currículo do Ensino Médio não estimulava jovens a se manterem na escola, os conteúdos estariam também desatualizados diante da renovação tecnológica dos últimos anos. Com isso, propunham a possibilidade de haver escolhas no terceiro ano de diferentes opções formativas com o argumento de dar, aos jovens, protagonismo em seu processo de formação. No relatório da CEENSI se identifica confusões conceituais entre ensino de tempo integral e a Educação Integral, quando estabelece essa discussão, determinando uma carga horária integral diurna e proibindo menores de 18 anos frequentarem o Ensino Médio noturno.

Esses foram pontos centrais do PL que levaram entidades do campo educacional a criarem, no início de 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei. No portal eletrônico oficial do Movimento se encontra os caminhos percorridos pelo grupo na oposição ao PL

[...] empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública. Destas ações resultou um Substitutivo por meio do qual, se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso. O Substitutivo ao PL 6.840/13 foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Na atual conjuntura, diante da investida do Ministério da Educação em retomar a versão original do PL 6.840/2013, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio se vê mais uma vez convocado a se manifestar. (Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio, 2016, n.p.).

A nota supracitada foi publicada em agosto de 2016, pouco tempo antes da Medida Provisória 746/2016 que impôs a reforma do Ensino Médio. Nesse momento, o MEC já contava com uma nova configuração devido à posse de Michel Temer como presidente, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (SAVIANI, 2017). Os/as educadores/as já acompanhavam as articulações que estavam sendo feitas com as novas investidas das forças hegemônicas e empresários/as da educação, e seus/as representantes, contra o Substitutivo que havia sido aprovado. Esse, diante do processo de *impeachment*, teve sua tramitação paralisada entre os anos de 2015-2016. Ainda no mesmo manifesto, o Movimento em Defesa do Ensino Médio pontua:

A proposição recentemente anunciada pela Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, de oferecer um Ensino Médio comum a todos por um ano ou no máximo um ano e meio, após o que se daria a partição em opções formativas ou ênfases como justificativa para um currículo “mais flexível” mutila e sonega o conhecimento escolar para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no Ensino Médio público. Aliada à ideia de que a educação profissional possa ser uma das opções formativas e encaminhada à iniciativa privada, essas propostas configuram um aligeiramento ainda maior do que o proposto no PL original. O Movimento Nacional se manifesta a favor de uma concepção de Ensino Médio como educação básica, como educação “de base”, e que, portanto, deve ser comum e de direito a todos e todas. Coloca-se, portanto, contrário às proposições que caracterizam um Ensino Médio em migalhas e configuram uma ameaça à educação básica pública e de qualidade para os filhos e filhas das classes trabalhadoras. O Movimento defende, amparado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, sendo a última etapa da educação básica, se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade. (Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio, 2016, n.p.).

Para entender o que estava sendo arquitetado pelo MEC é preciso considerar as articulações que o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) estava fazendo. Ocorre que, “quando o PL estava pronto para ser votado em plenário, o CONSED já buscava reorganizar, em junho de 2015, o GT de Reforma do Ensino Médio” (Bueno, 2022, p. 50). Entre junho a novembro daquele mesmo ano, o CONSED elaborou, mesmo com um Substitutivo pronto para ser votado, os documentos “‘Carta de princípios sobre o ensino médio brasileiro’ e o Substitutivo com proposições ao PL n. 6.840/2013. O Substitutivo foi entregue em 3 de março de 2016 ao MEC pelos secretários estaduais de Educação por meio do CONSED” (Bueno, 2022, p. 51). A semelhança entre esse documento Substitutivo do CONSED e a MP 746/2016 não é mera coincidência. Ferretti e Mônica Ribeiro da Silva (2017) complementam o entendimento sobre a relação entre a publicação das DCNEM/2012, o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 e a MP 746/2016 ao destacar

que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 392).

A citação ora mencionada denota que o autor e a autora identificam uma memória coletiva de um grupo de intelectuais que, nas últimas décadas, têm orbitado nas esferas de poder com o objetivo de assegurar que o projeto de poder e de educação que representam seja efetivado. Por isso, quando não estão no controle dos órgãos executivos, agem no âmbito dos Aparelho Privados de Hegemonia (APH) (GRAMSCI, 2001). Dessa forma, buscam manipular ideologicamente a memória social para a criação de consensos, como a crise do Ensino Médio e a necessidade de uma reformulação urgente vinculada ao mercado de trabalho como alternativa para superar os problemas de emprego e renda.

Entendemos que a MP 746/2016, apesar de ter sido publicada por intermédio de um dispositivo autoritário — em decisões que se deram de cima para baixo, nas quais se destaca a ausência de interlocução com educadores/as — só pode ser analisada se for considerada uma política educacional constituída por uma memória oficial que insiste na distribuição desigual determinada pela origem societária de estudantes que não se inaugura no governo Temer. Trata-se de uma memória oficial vinculada à memória promessa que defende uma agenda oriunda do momento em que as forças democráticas estavam se restabelecendo no período pós-ditadura, ainda na ocasião da elaboração da LDB de 1996. Entretanto, ganha um novo impulso a partir do avanço das pautas neoliberais para educação e da consolidação dos sistemas de avaliações internacionais no Brasil.

5.1 Autoritarismo em tempos democráticos: as contradições da Medida Provisória 746/2016

Quando a Medida Provisória (MP) 746/2016 foi lançada, intelectuais de diversas áreas estavam em um intenso debate decorrente da elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), prevista na legislação nacional desde a promulgação da LDB 9.394/1996. Ferretti e Silva (2017, p. 397) ressaltam a “estreita aproximação entre o propósito educacional que orienta a BNCC e o que serve de base teórica, política e ideológica à MP n. 746”. Os dois documentos são parte de um mesmo processo destinado a efetivar a reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, a Medida Provisória estabelece uma organização curricular submetida à BNCC, que, por sua vez, situa-se num mesmo contexto de avanço do neoliberalismo na educação, em se observam ainda outros elementos:

Figura 10 — Questões contextuais à reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As MPs são normas com força de lei, editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Para justificar esses dois pressupostos — relevância e urgência — o governo apresentou uma “Exposição de Motivos”¹⁰⁸ (Brasil, 2016) com vinte cinco pontos contemplando diversos aspectos acerca do Ensino Médio.

O documento inicia pontuando que a LDB 9.394/1996, apesar de ter incluído o Ensino Médio como parte da Educação Básica, não conseguiu efetivar a sua função social e os resultados previstos no art. 35, mesmo com uma “série de medidas adotadas para esta etapa de ensino” (Brasil, 2016, p. 9). Relaciona, ainda, os problemas enfrentados pelo Ensino Médio ao excessivo número de disciplinas que compõem um “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016, p. 9). Isso seria a causa dos seus altos índices de evasão e do seu baixo rendimento nas avaliações de larga escala, assim, o documento “Exposição de Motivos” conclui que, “apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o Ensino Médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade”, sendo necessária, na perspectiva do governo, uma reforma em nível de urgência por meio de uma MP (BRASIL, 2016, p. 9).

A justificativa do governo para urgência se centra nos índices negativos do Ensino Médio no *ranking* das avaliações externas de agências internacionais. Os resultados insatisfatórios seriam decorrentes, dentre outras questões, da incapacidade de docentes, seja da educação básica ou das universidades, em resolver os problemas educacionais e propor uma

¹⁰⁸ Parte integrante do avulso da MP nº 746/2016, p. 9-12.

política de educação. Ao defender esse caráter de urgência, a secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães (2016b, n. p, grifo nosso), afirma que “a ideia de MP foi no sentido de coroar o processo de debate intenso que há muito se **arrasta** no Brasil”.

A narrativa de piora nos níveis educativos, alertando para o fato de estudantes estarem saindo das escolas sem o conhecimento necessário para o exercício na vida produtiva e o argumento de sua desatualização frente à modernização do mundo, costuma ser, de acordo com Santomé (2001), uma das principais estratégias para que a sociedade passe a demandar e a apoiar as reformas. Isso porque, dessa forma se estabelece uma espécie de pânico social que incita a população a requerer soluções urgentes. Nesse momento são iniciadas as políticas públicas assim como são construídos discursos políticos, em função disso os grupos hegemônicos se articulam e mobilizam também uma memória social para sobrepor suas narrativas. Nesse momento, as disputas e as negociações são estabelecidas e, muitas vezes, resultam em acordos com contraditórios interesses.

No Brasil, esse processo já vinha sendo observado pelas matérias veiculadas pela grande mídia e também por meio da ação de entidades ligadas ao movimento Todos Pela Educação¹⁰⁹ com fortes interesses mercadológicos. Entretanto, entendemos que o Governo Federal, radicalizou o processo ao efetivar uma reforma por meio de uma MP. Isso significa que sequer houve a preocupação em consolidar um consenso em torno da questão.

O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF), de número 5599/2016, seguido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) com a ADI 5604/2016. As duas ações¹¹⁰ foram adensadas pelo relator, Ministro do STF Edson Fachin, pois, o objetivo era igualmente obter a declaração de inconstitucionalidade do ato normativo impugnado (Medida Provisória 746/2016). Dentre os argumentos convergentes, questionavam

¹⁰⁹ Em uma matéria para o *blog* da Boitempo, intitulada **A reforma do ensino médio e a nova geração de negócios**, publicada em 21/03/2023, Carolina Catini coloca que o Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2006 por meio de uma convocatória da Holding Itaú-Unibanco. Em seu documento de fundação constam nomes de presidentes das empresas e de instituições financeiras mais lucrativas do país, além de políticos e ativistas dos direitos sociais. Na lista dos sócios fundadores aparece o nome do então ministro da educação e ex-analista de investimentos do Unibanco, Fernando Haddad – que inclusive batizou seu plano de educação de “Compromisso Todos Pela Educação”. O TPE é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, no entanto, “a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil” (EVANGELISTA; LEHER, 2012), ou “quando passamos a crer numa realidade paralela na qual existam empresas que abnegam a razão de sua existência, que é lucro, para atuar contra as desigualdades sociais que – como é óbvio – as sustentam”.

¹¹⁰ A AID feita pelo PSOL data de 27 de setembro de 2016 e está assinada por André Maimoni (OAB/DF nº 29.498, Alberto Maimoni (OAB/DF nº 21.144) e Álvaro Maimoni (OAB/DF nº 18.391) e pelo professor Dr. Enzo Bello. A AID protocolada pela CNTE é de 30 de setembro de 2016 e foi assinada por Gustavo Teixeira Ramos (OAB/DF nº 17.725), Rodrigo Pereira Torelly (OAB/DF nº 12.557), Rubstênia Sorana Silva (OAB/DF nº 38.154), Tamiris Bauer Ventura (OAB/DF nº 51.685). Conferir em: <https://portal.stf.jus.br/>

o mérito da “urgência”, isto é, “[...] houvesse urgência que reclamasse edição da medida provisória, o Presidente da República não se valeria de referências temporais vagas, como no trecho acima [art.24] destacado da medida provisória, mas sim de marcos temporais precisos - e de curto prazo” (ADI 5599, 2016, p. 15). Ambas as ações também ressaltaram o teor autoritário da medida,

No entanto, para a promoção da reestruturação de ensino pretendida, devem ser utilizados os melhores e mais adequados meios de que a Constituição dispõe, visando alcançar maior qualidade em seu conteúdo e, acima de tudo, maior pluralidade, mais democracia em sua construção. O que não pode ocorrer, e que notoriamente se constata no caso em tela, é que, sob o subterfúgio da discricionariedade, o Excelentíssimo Senhor Presidente da República, valendo-se do artigo 62 da Constituição, editou ato normativo com força de lei de maneira absolutamente arbitrária e inoportuna. A utilização de medida provisória para tratar de sistema educacional, tema em constante debate nas mais diversas instâncias e ambientes da sociedade civil organizada, traduz, *permissa venia*, autoritarismo e aversão ao diálogo social, em clara violação à base principiológica disposta na Constituição de 1988. (ADI 5604, 2016, p. 17).

A ADI 5599/2016 pontua que a organização curricular da MP 746 seguiu em direção contrária à isonomia educacional por pautar a “segmentação e o empobrecimento da aprendizagem, reduzindo o conhecimento comum e restringindo o acesso à informação em toda sua riqueza” (ADI 5599, 2016, p. 22). Ela pode ser enquadrada em inconstitucionalidade por restringir a “possibilidade de acesso à informação e aos diversos conteúdos necessários à conformação de uma massa crítica e atuante na esfera pública” (ADI, 5599, p. 22).

Ignorando os especialistas em educação, Ensino Médio e as ciências humanas, ao ser questionada sobre as críticas direcionadas à reforma, a Secretária-executiva do MEC argumentou, como colocado anteriormente, que a MP teria “coroad” um debate que se “arrastava”. Pode-se substituir o termo “coroar”, utilizado por Maria Helena Guimarães, por “romper” com as normas de construção de políticas educacionais em um Estado de direito em funcionamento, que prevê a representação de diversos segmentos da sociedade. Os debates, os documentos legais e as ações em andamento desenvolvidas por profissionais de educação, docentes e pelo próprio MEC nas gestões anteriores foram sumariamente descartados. Para a secretária, as universidades públicas estavam distantes da realidade das escolas e das secretarias de educação, por isso, tinham resistências em aceitar as mudanças e as inovações necessárias à atualização do ensino de nível médio (GUIMARÃES, 2016a).

Tanto a exposição de motivos quanto os argumentos da secretária colocam a reforma sem a participação de educadores/as como necessária e urgente, ao sinalizar para uma

incompetência desses profissionais para alcançar uma solução. Afinal, eles/as estariam num debate que “se arrasta” por anos sem chegar a uma proposta. Entende-se que estava havendo um processo de construção de uma narrativa, utilizando-se da manipulação da memória, com vistas a provocar um esquecimento sobre a participação combativa de educadores/as na construção das políticas educacionais para o Ensino Médio, especificamente em tempo próximo, compreendido desde a década de 1980. Fica evidente ainda a tentativa de invisibilizar as resistências que resultaram na proposta consubstanciada nas DCNEM/2012 e na ocasião da elaboração do Substitutivo do PL 6.840/2013 com o protagonismo de intelectuais organizados/as no Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio.

Ricoeur (2007) oferece subsídios teóricos para pensar nesse apagamento das lutas e do acúmulo teórico que intelectuais possuem em relação ao debate sobre as políticas educacionais, ao colocar que,

a ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. As estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diretamente os protagonistas da ação assim como os contornos dela. (RICOEUR, 2007, p. 455).

Na mesma medida que promove ao esquecimento à memória dos debates político-acadêmicos dos/as intelectuais orgânicos/as das camadas trabalhadoras, tem-se, nos argumentos levantados em torno da MP 746/2016 por representantes oficiais do governo, uma mobilização de discursos que, ao manipular a memória, buscam construir outras narrativas acerca do debate sobre o Ensino Médio.

Orso (2021) reflete que a elaboração de uma reforma educacional como medida provisória não se refere apenas a um procedimento, mas uma maneira de enviar um recado para professores/as. Estando a educação fracassada, deve-se atribuir aos responsáveis a culpa pelo fracasso. Nesse entendimento, como professores/as são aqueles que ensinam, estes/as, portanto, teriam responsabilidade pela má qualidade da educação. Assim, cria-se a condição para retirá-los das decisões acerca dos rumos da política educacional brasileira, pois dentro da lógica que os caracteriza enquanto problema, não poderiam contribuir com a solução.

Dessa forma, a participação de educadores/as foi sumariamente descartada, desautorizados a contribuir com a reforma educacional. Essa interdição, ao ser associada ao conceito de reforma incorporada pelo senso comum, que remete à ideia de positividade e mudança com objetivo de melhorias, coloca professores/as em uma condição suspeita. Ainda, contribui para consolidar o discurso de que o grupo que propôs a MP possui protagonismo nas

iniciativas de uma suposta melhoria da qualidade do Ensino Médio, enquanto seus críticos são apenas resistentes às mudanças e ineficazes.

Na ocasião da publicação da MP, o *website* oficial do Novo Ensino Médio trouxe uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião pública e Estatística (IBOPE), de 2016, sem maiores informações sobre a metodologia utilizada ou amostragem¹¹¹, constando que os brasileiros são: 72% a favor de mudanças no Ensino Médio, 85% a favor da ampliação das escolas com tempo integral, 70% a favor dos/as estudantes escolherem as matérias para se aprofundarem, podendo optar pela formação técnica. A referida pesquisa justifica a prioridade do governo em investimentos no itinerário Formativo Técnico e Profissional. Restabelece, assim, como ocorreu na reforma instituída pela Lei 5.692 de 1971, a promessa de uma relação linear entre educação-emprego, com fins de atrair, principalmente, jovens da classe trabalhadora para a profissionalização precoce. Como demonstramos nas seções anteriores, houve traição da promessa, feita na década de 1970, pois essa não se cumpriu. Mesmo assim, há uma manipulação da memória social para recompor a crença em uma promessa carregada da intencionalidade de manutenção da estrutura social.

Entendemos, como já colocado, que as políticas públicas voltadas para a educação sempre estão impregnadas de promessas com supostas melhorias educacionais, aumento da qualidade, ampliação da aprendizagem, maiores oportunidades no mundo do trabalho, dentre outras. Com esse direcionamento, as propostas de reformas educacionais são promessas de mudanças associadas às melhorias numa perspectiva linear, pautada no conceito de progresso. Desconsidera, em geral, as contradições presentes na realidade concreta, bem como as várias concepções epistemológicas do campo educacional. Entretanto, Santomé (2003, p. 11) alerta que as “promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que

¹¹¹ No Seminário Nacional do Ensino Médio, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na mesa **O que as pesquisas dizem sobre a reforma do ensino médio**, ocorrida em 27 de setembro de 2023, o professor Fernando Luiz Cássio Silva (UFABC/REPU), trouxe informações importantes sobre essa pesquisa e que não foi divulgada no momento de vinculação dos dados. O pesquisador afirma que apenas recentemente teve acesso à metodologia. Explica que a pesquisa feita não era específica sobre educação, mas opinião sobre o governo Temer, encomendada ao IBOPE, em novembro de 2016, e que incluía algumas questões sobre o ensino médio, visto ter sido a primeira reforma feita pelo então governo. Explica Silva (2023, n.p., informação verbal) em vídeo: “a pergunta 14 diz que o ensino propõe a ampliação do número de escolas de tempo integral, a escolha, define as matérias obrigatórias, ou seja, a pergunta induz a pessoa a achar que a reforma é melhorativa da educação. É claro, quem seria contra uma reforma educacional que melhore a escola? Só que vejam a pergunta 13, essa não foi divulgada na imprensa. Eu consegui esses dados na casa civil, recentemente. Não foram publicados. A pergunta 13 pede o grau de informações das pessoas sobre a reforma do ensino médio. Vão ver que 58% das pessoas estão pouco informadas sobre a reforma, ou seja, estão pouco informadas e respondendo que são a favor de uma coisa que não sabem exatamente o que é”. O autor ratifica que toda a base da propaganda da reforma, do clamor alardeado intensamente pela mídia foi em cima desse dado: 72 por cento de aprovação fabricada numa pesquisa enviesada e que toma a ideia de melhoria da educação como um bem abstrato. A mesa está disponível no canal da Faculdade de Educação (UnB) no *Youtube*, que pode ser conferido no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=2ZJuxcZH6h4>. Acesso em: 10 out. 2023.

dizem e prometem; com suas análises interesseiras e fraudulentas pretendem destruir as redes escolares públicas, como nunca, na história, poderíamos ter imaginado”

Ganha centralidade na reforma a flexibilização curricular, apresentada como mediadora para jovens alcançarem maior liberdade na escolha de suas trajetórias formativas, por meio dos projetos de vida, “com oportunidade de optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular” (BRASIL, 2016, Exposição de Motivos/MP. 746, p. 11). Com isso, o currículo ficou estruturado em itinerários formativos e áreas de conhecimento a serem normatizadas pela BNCC, que estava ainda em processo de tramitação. Portanto, o fundamento curricular da MP ficou submetido a uma regulamentação inexistente: a BNCC. Essa inversão na publicação dos documentos norteadores revela a urgência governamental em instituir a reforma. Isso possibilita questionar a que e a quem ela se destinava de forma tão emergencial, a ponto de suspender a representatividade das classes dos/as educadores/as, imprescindíveis na construção democrática da política pública.

Na cerimônia de lançamento do Novo Ensino Médio, o presidente da república Michel Temer fez um pronunciamento, do qual se recorta um trecho, que oferece subsídios para responder à questão:

A história da educação é uma coisa curiosa. Eu comentava agora há pouco com o governador Geraldo Alckmin que, no meu tempo de estudante [...], interior no Estado de São Paulo, havia no colégio no ensino médio o curso científico e o curso clássico. Quem ia para as ciências humanas fazia o curso clássico, quem ia para as ciências exatas ia para o científico. Eu confesso que lá na minha cidade, cidade pequena, havia uma inclinação para as Ciências Humanas e eu me recordo que não havendo o curso clássico eu ingressei no primeiro científico. Mas logo no final do ano, naquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para segunda época em física e química, percebi que eu tinha que ir para o curso clássico. Foi assim que eu vim para São Paulo para fazer o clássico. Hoje eu vejo, que mais aperfeiçoadamente esta nova estrutura do ensino médio diz exatamente sobre acolher essa vocação natural daqueles estudantes, dando-lhes até um tempo mais alargado, mais espaçado para que eles possam fazer essa opção. (TEMER, 2016, n.p.).

Em seu discurso, o presidente utiliza da sua memória e experiência pessoal, retomando o seu passado como estudante em que a possibilidade de escolha lhe foi um processo natural e prevê que, de maneira semelhante, jovens que irão cursar o Ensino Médio também poderão agir livremente, de acordo com suas vocações. Desloca a realidade do Ensino Médio brasileiro, que se pauta numa dualidade estrutural baseada na origem societária de jovens, para uma discussão amparada em escolhas pessoais, de acordo com as próprias vontades, implicitamente colocando em evidência conceitos como projeto de vida e meritocracia.

O argumento de Michel Temer pode ser confrontado com o próprio texto da reforma no art. 35, §3º, que diz: “o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (Brasil, 2016a). Já os demais campos de saberes são contemplados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com 1.800 horas máximas da carga horária total do Ensino Médio, e nos itinerários formativos organizados “por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2016, grifos nossos). Verifica-se a inexistência do suposto protagonismo dos/as estudantes devido às variáveis que obstaculizam as possibilidades de escolhas, principalmente ao considerar as condições materiais e concretas da realidade educacional brasileira. Não é preciso nem expor as condições de privilégios econômicos da família Temer para concluir que não é possível, para a maioria das famílias atendidas pelas escolas públicas, deslocar seus filhos e suas filhas em busca de uma escola que possua o itinerário formativo pretendido. Objetivamente, como os arranjos curriculares são decisões externas a estudantes, a estes/as só lhes caberá cursar.

Para além da oferta curricular, está presente na reforma uma concepção que separa conhecimentos teóricos e práticos, negando o acesso social amplo e irrestrito aos conhecimentos tecnológicos e científicos acumulados pela humanidade, ao definir como prioritários apenas língua portuguesa e matemática, bem como ao estabelecer diferentes itinerários formativos para o mesmo nível de ensino. Em entrevista, a Secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães, justifica as diferenças nos itinerários formativos:

A resistência a mudanças é da natureza humana, mas no Brasil, e no caso específico da educação, é muito pior. O que estamos propondo - a flexibilização de uma parte do tempo do jovem na escola - bate de frente com uma ideia incrustada no caldo cultural da academia brasileira, que reverbera por toda a sociedade. É a ideia de que todo mundo tem direito ao mesmo ensino, independente de classe social, cor, credo. Esse discurso soa inclusivo, mas trata-se aqui de um pseudoigualitarismo. Na verdade, engessar os jovens no mesmo modelo cria uma desigualdade, cria uma das maiores desigualdades do mundo. (GUIMARÃES, 2016a, n.p.).

A fala da secretária foi duramente criticada. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade que representa “mais de 4 milhões de educadores/as das escolas públicas no Brasil, entre ativos, aposentados e contratados”¹¹², ou

¹¹² Os dados constam na nota de repúdio publicada pela entidade no dia 11 de outubro de 2016.

seja, representantes daqueles/as que foram interditados/as na elaboração da reforma, posicionou-se denunciando que a

[...] sua justificativa para o apartheid revela a real intenção da reforma do MEC, que não se centra em oferecer uma escola pública de qualidade para todos/as, mas tão somente em reproduzir uma massa de mão de obra barata para o capital. O conceito de igualdade de oportunidades da secretária é o mesmo defendido pelas elites que dominam há 500 anos os meios de produção no Brasil. Para esse tipo de gente, a escola boa deve atender os filhos das classes alta e média. Para os pobres, sem direito a escola integral e a programas de renda familiar para manutenção da juventude na escola, vale tão somente cursos limitados que lhes garantam um diploma medíocre e a qualificação mínima para reproduzir o ciclo de pobreza familiar. (CNTE, 2016, n.p).

O discurso oficial que se pretendeu estabelecer, fundamenta-se em metamorfosear a desigualdade histórica e social em uma estrutura curricular em que a igualdade seria o problema, de maneira que manter as diferenças socioeconômicas, por meio dos itinerários formativos, seria uma condição *sine qua non* para a melhoria da educação de jovens. Uma educação, por sua vez, comprometida com as demandas do mercado de trabalho.

Nas condições vivenciadas na contemporaneidade, nas quais o emprego é cada vez mais raro, vão se recompondo domínios de memória social que buscam restabelecer, contraditoriamente, a crença na profissionalização precoce como via de ascensão social e econômica dos jovens, mesmo diante de tantos estudos com reconhecido mérito acadêmico apontarem o contrário. Uma formação escolar sólida amplia as oportunidades para inserção numa carreira profissional que ofereça melhores condições. Significa dizer que uma escolarização aligeirada segue justamente em uma direção contrária.

No texto da MP, a legitimação da desigualdade formativa no Ensino Médio passa a ocorrer em dois âmbitos: um se refere aos conhecimentos distribuídos de forma diferenciada pelos itinerários e outro se dá em relação à finalidade dessa última etapa da educação básica. Ao inserir o itinerário formativo Formação Técnica e Profissional, o Ensino Médio regular também ganha a dimensão de preparar especificamente para atuação profissional. A lei 13.415 prevê em seu art. 36§6º, I, a “inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (Brasil, 2016). Identifica-se, assim, que o trabalho, em sua articulação com a educação, é recolocado numa perspectiva restrita e instrumental, submetida ao mercado de trabalho, distanciando-se da concepção do trabalho enquanto princípio educativo, prevista e defendida por intelectuais orgânicos, defensores/as da educação pública gratuita e de qualidade, desde as décadas de 1980-

1990. Reafirmamos, portanto, que os fundamentos presentes na lei demonstram que representantes do Estado, ao elaborarem as políticas educacionais, mobilizam uma memória de grupo conservadora, oficial, imbuída de marcos sociais de classe que versa pelo entendimento da necessidade de controlar a distribuição dos conhecimentos dos estudantes (Halbwachs, 2006).

Paralelo à tramitação da ADI no STF, foi instalada uma Comissão Mista¹¹³ para avaliação da MP. O Senador Izalci Lucas (PSDB/DF) ocupou a presidência da Comissão, enquanto o Senador Pedro Chaves (Republicanos/MS) ficou no cargo de relator, já o deputado Wilson Filho (PTB/PB), que havia sido relator do relator do PL 6840/2013, figurou como relator-revisor.

Foram apresentadas 568 propostas de emendas à Comissão Mista (ECM). Tomando-as enquanto objeto de sua pesquisa, Batista (2020) utilizou o critério de frequência dos temas que movimentaram um número igual ou superior a dez emendas, para chegar em treze temas distribuídos em quatro categorias, a saber: a) a nova estrutura do Ensino Médio: itinerários formativos (34 emendas), carga horária da BNCC (11 emendas), Regime de créditos (10 emendas); b) currículo do Ensino Médio: educação física (61 emendas), artes (45 emendas), filosofia e sociologia (23 emendas), espanhol (26 emendas), inglês (21 emendas), novos componentes curriculares (19 emendas), forma de inclusão de novos componentes curriculares na BNCC (16 emendas); c) professor notório saber: retirada do inciso (15 emendas), maior rigor na contratação (12 emendas); d) o financiamento da reforma: questionamentos acerca do prazo do aporte financeiro para a reforma, seus critérios e usos (21 emendas).

Nota-se que no agrupamento feito pelo autor não constam emendas que tratam especificamente do ensino de História. O tensionamento feito em relação às disciplinas se voltou principalmente para aquelas que, em um primeiro momento, estavam previstas para serem retiradas textualmente no currículo, ou seja, sociologia e filosofia, enquanto a educação física, que tinha possibilidade de obrigatoriedade ficaria restrita apenas ao Ensino Fundamental. Não sem razão estas possuem um número expressivo de propostas de emendas.

Serão encontradas, não como uma proposta de emenda específica, referências ao ensino de História. A emenda 267 propõe “[...] definição de componentes curriculares em cada uma das áreas de conhecimento. Além disso, obriga, nos três anos do Ensino Médio, o ensino de

¹¹³ Designada em 27 de setembro de 2016 e instalada em 19 de outubro de 2019. A criação de uma Comissão Mista formada por 12 senadores e 12 deputados titulares, com número equivalente de suplentes, é parte do andamento legal da publicação de uma Medida Provisória.

língua portuguesa, matemática, história, geografia, sociologia [...]”. A emenda foi rejeitada com a seguinte justificativa:

No espírito da reforma pretendida, acreditamos que a esfera da BNCC é a mais adequada para a inserção de componentes curriculares ou temas transversais. A construção de currículos deve ser feita no âmbito do CNE, a fim de que se constitua uma diretriz orgânica, capaz de responder aos anseios e necessidades de formação para o século XXI. Assim, não vislumbramos a necessidade de inscrever em lei a obrigatoriedade deste ou daquele componente curricular, em detrimento de outros e em prejuízo da flexibilidade e da articulação interdisciplinar entre os saberes. Rejeitada. (BRASIL, 2016b).

Na emenda 384 também houve a sugestão de uma definição dos componentes curriculares “para cada área do conhecimento listada, a saber: letras (português e inglês); ciências da natureza (biologia, física e química); ciências exatas (matemática); e ciências humanas e sociais (história, geografia, organização social e política, ética, filosofia, sociologia [...]”. Foi repetida a rejeição da emenda com as mesmas palavras da anterior, literalmente. Conforme se pode observar, a definição das disciplinas e conteúdos ficou submetida à BNCC que ainda seria publicada.

Quanto à AID, o ministro Edson Fachin, no relatório final¹¹⁴, julgou o pedido como improcedente diante da criação, no Congresso Nacional, de uma Comissão Mista que elaborou o Projeto de Lei de Conversão 34/2016 com 568 (quinhentos e sessenta e oito) emendas ao texto enviado pelo Executivo como MP, que caracterizaria a perda do objeto. O tribunal acompanhou o relator e aprovou a improcedência por unanimidade.

Não se pode deixar de pontuar que o STF, com essa decisão final legitimou uma política educacional sem base democrática, elaborada de forma autoritária e burocrática. No primeiro julgamento, quando a ADI foi dada como improcedente, o PSOL recorreu argumentando que as emendas não tiravam o objeto reclamado (da urgência e da relevância). Houve a continuidade do processo que só se encerrou em 2020 com o relatório final confirmando a decisão. Ao analisar o documento, impressionam os argumentos utilizados pelo relator, com evidente alinhamento entre as instituições (STF e Governo) para assegurar a aprovação de pautas que estavam no interesse do projeto social e econômico dos grupos hegemônicos presentes no golpe e que viam um mercado promissor no setor educacional. A elaboração autoritária e centrada nos órgãos governamentais reafirma o quanto essa reforma foi resultante de uma perspectiva

¹¹⁴ Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do acórdão, 26 de outubro de 2020. Ação Direta de Inconstitucionalidade 5599 do Distrito Federal. Relator: Edson Fachin, requerentes: Partido Socialismo e Liberdade e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Conferir em: <https://portal.stf.jus.br/>

de educação articulada por um grupo que compartilha consensos em suas concepções educacionais, constituídas também por uma memória social e coletiva.

A educação é um tema indissociável do fortalecimento da democracia, portanto, fazer uma reforma educacional mediante processos antidemocráticos é muito emblemático, além disso, contar com a anuência do STF (e também do Congresso Nacional) é mais emblemático ainda, principalmente por mudar uma LDB que trazia em sua essência conquistas obtidas pelos movimentos sociais e pelas instituições representativas de docentes e de pesquisadores/as, desde a década de 1980. Estas reformas “são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares; por outro lado, em diversas ocasiões, são descarregadas responsabilidades excessivas nas costas dos professores” (SANTOMÉ, 2003, p. 11).

Portanto, uma política pública de educação, que apesar de ter sido elaborada no período de pós-ditadura, com o Estado de direito em funcionamento, ainda mantém um viés autoritário. Mesmo com toda a mobilização contrária ao MP 746/2016, foi aprovado o Projeto de Lei de Conversão 34/2016, que resultou na Lei 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Para consolidação da lei, foram publicadas novas DCNEMs em 2018, com a Resolução CNE/CBE 03/2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPs) publicadas pela Resolução CNE/CP 01/2021. A BNCC do Ensino Médio foi consolidada pela Resolução 3, de 21 de novembro de 2018, decorrente do Parecer CNE/CBE 3, de 8 de novembro de 2018.

A Lei 13.415, em 2017, com o art. 35-A, ratificou o currículo do Ensino Médio composto pela BNCC organizada em quatro áreas de conhecimento, que são: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias e IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 2017). Essas, por sua vez, ficaram articuladas a cinco itinerários formativos com os mesmos nomes das áreas de conhecimento, com exceção do itinerário Formação Técnica e Profissional. No art. 36, tem-se a organização dos itinerários que se dá “por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares, conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Ao analisar o citado, artigo reafirmando que algumas contradições vêm à tona: a primeira é sobre a inexistência do suposto protagonismo estudantil anunciado na Exposição de Motivos, visto que este dependeria de uma série de variáveis. A outra questão presente no art. 35-A, §3º, refere-se à falácia da anunciada educação integral, diante da negação do acesso amplo e irrestrito aos conhecimentos tecnológicos e científicos acumulados pela humanidade,

pois, além de não haver obrigatoriedade em oferecer mais de um itinerário, apenas “o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio” (BRASIL, 2017). Os demais campos de conhecimento serão apenas contemplados na formação geral básica composta por 1.800 horas máximas, da carga horária total do Ensino Médio, ou nos itinerários formativos, dependendo da configuração estabelecida. Depois da luta que intelectuais promoveram, no PL aprovado (5.230/2023) foram estabelecidas 2.400 horas, que se transformou na Lei 14.945/2024.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) estabelecem que a formação básica prevista na BNCC deve ser composta por competências e habilidades, de modo que “a organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade [...]” (DCNEM, 2018, art. 11§1º) e “[...]deve ser planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (DCNEM, 2018, art. 11§2º). Já os itinerários formativos, referem “cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho [...]” (DCNEM, 2018, art. 6º-III).

Contudo, não é possível encontrar fundamentos e bases conceituais no Novo Ensino Médio (NEM) que garantam a interlocução entre as áreas de conhecimento e as disciplinas específicas. Essas não existem no currículo, sendo tratadas apenas como “estudos e práticas”, diluídas nas áreas de conhecimento ou nos itinerários. Compreende-se que a interdisciplinaridade é “impensável sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas” (Jantsch; Bianchetti, 2008, p. 21). Dessa forma, partimos da premissa de que a lei abre caminhos para interpretações e esvaziamentos dos conhecimentos e conteúdos. Ao permitir que esses “estudos e práticas” sejam “tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, **podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem** que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, DCNEM/2018, art. 11, §5, grifos nossos). Com isso, mascara-se a precarização do ensino e aprendizagem que intenciona implementar. Os documentos normativos do Novo Ensino Médio (NEM) legitimam discursos que desqualificam a presença de determinados conhecimentos, ao mesmo tempo, submetem e limitam a educação às demandas do mercado de trabalho.

No que tange ao cronograma de implementação da contrarreforma, em 2018, houve a publicação dos documentos normativos do Novo Ensino Médio (NEM), em 2019, a instalação das escolas-piloto em alguns estados. A pandemia do covid-19 levou a um redimensionamento do calendário previsto, retomando as ações de implementação em 2021, momento em que ficou

mais evidente os diversos problemas, suscitando, assim, críticas de naturezas diversas. Com a derrota eleitoral do candidato e então presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), as avaliações e críticas desfavoráveis, tomando por base a realidade das experiências de implementação em algumas escolas-piloto, ganharam impulso. A Comissão de Transição de governo Lula, instalada após as eleições em novembro de 2022, pautou a necessidade de revogação do Novo Ensino Médio, sendo, no ano seguinte, constituído um movimento nacional denominado Revoga Já, cujo objetivo foi requerer a anulação da Lei 13.415/2017. Dessa luta surgiram dois Projetos de Lei: o 2601/2023 e o 5230/2023, sendo este último aprovado em julho de 2024 e sancionado como a Lei 14.945/2024 pelo presidente Lula.

5.2 A contrarreforma do Ensino Médio e o debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História

Busca-se, nessa seção, analisar os debates que serão mobilizados referentes à contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017, e o conhecimento histórico. Como já demonstrado, a atual reformulação é resultado de um processo que vem se desenrolando desde o primeiro decênio dos anos 2000 com perspectivas de adequar o Ensino Médio aos interesses do capitalismo neoliberal. Dentre as diversas ações implementadas, como o Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, chegou-se em 2012 com a instalação da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que fez a conclusão dos trabalhos apresentando o PL 8.640/2013. Esse momento é um marco, devido à recomposição dos movimentos de resistência, em especial, o Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio, que são organizados para fazer frente à proposta de reforma educacional. A relevância desse contexto para os desdobramentos que irão contribuir para a elaboração da 13.415/2017, permite definir o ano de 2013 como recorte inicial para investigar o debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História acerca das propostas de reforma para o Ensino Médio em sua relação com o conhecimento histórico. Para tanto, foram investigados os *sites* oficiais das duas associações nacionais representativas dos/as historiadores (ABEH e ANPUH) e seus fóruns acadêmicos (Simpósio Nacional de História, Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores de História), além do periódico de ensino de História, a **Revista História Hoje** (RHHJ). A análise compreende, portanto, o período entre 2013 até 2023, quando se concluiu a coleta de dados, diante dos prazos determinados pelo PPGMLS para o encerramento da pesquisa.

No que tange às contestações dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, em maio de 2014, ocorreu a **Jornada de História - Currículo da Educação Básica e Formação do Historiador: questões atuais e perspectivas**. O evento foi uma iniciativa conjunta da ANPUH, do GT de Ensino de História e Educação e do Departamento de História da USP, além de contar com o apoio do Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da USP. Um dos objetivos era abordar questões sobre o lugar da História no currículo da Educação Básica. Nesse evento, o PL 6840/2013 ganhou centralidade na pauta, conforme visto no relatório acerca das atividades desenvolvidas:

[...] ao final da Jornada realizamos uma plenária que discutiu propostas para construção de uma política da ANPUH de intervenção no debate público sobre esses temas. Uma das propostas aprovadas foi a redação de um Manifesto em que a ANPUH expressará sua rejeição ao Projeto de Lei - PL nº. 6840/2013 – Reformulação do Ensino Médio, que está tramitando na Câmara dos Deputados, e reafirmará a importância da História como componente fundamental da formação escolar, seu potencial para o processo de alfabetização e letramento e educação das relações. Também foi aprovada a constituição, pelo GT de Ensino de História e Educação, de uma comissão para realizar estudos e proposições sobre o tema da Avaliação (ENEM, dentre outros) e suas repercussões sobre o ensino de História. Além disso, novas Jornadas foram propostas para aprofundar os debates em torno do currículo, em especial dos conteúdos do ensino de História e da questão da formação do professor de História. A ideia é manter vivo o debate, e subsidiar a entidade para a formulação de futuros documentos que possam ser apresentados nas audiências públicas que a entidade deve requerer junto às instituições que definem as políticas educacionais do país em âmbito federal; além de construir elementos que possam alimentar discussões nas redes sociais. (ANPUH/GT Ensino de História e Educação, 2014, n.p).

Ao adentrar 2015, o GT Ensino de História e Educação da ANPUH continuou com as atividades das jornadas, possibilitando deixar em evidência as discussões referentes ao conhecimento histórico no Ensino Médio. Numa comunicação circular do GT, tem-se o informe que permite compreender o andamento das ações desenvolvidas:

Desde novembro de 2013, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 6.840 sobre a Reforma do Ensino Médio. A reforma, se instituída, traria grandes mudanças para a Educação Básica e com forte repercussão no Ensino Superior brasileiro. No caso específico da História, paira dúvidas sobre o impacto no currículo da disciplina para Ensino Médio, quer como um componente específico ou quer diluído na área das Humanidades. A Associação Nacional de História, assim como outras instituições, vem pleiteando junto ao MEC e a parlamentares da comissão responsável pelo PL, a ampliação do debate sobre o tema, para democratizar a discussão e impedir que o lobby das grandes instituições financeiras prevaleça, prejudicando docentes e discentes em favor dos interesses empresariais. Neste sentido, as seções estaduais estão mobilizando esforços para disseminar o debate sobre a reforma do Ensino Médio para culminar, em maio, num encontro nacional que

acontecerá em São Paulo, no qual a ANPUH deverá produzir um texto-síntese para nortear a sua ação junto ao MEC e ao Congresso Nacional. (GT Ensino de História e Educação, 2015, n.p.).

Em meio aos enfrentamentos contra o PL, houve a publicação da primeira versão da base, submetida para consulta pública entre setembro de 2015 a março de 2016, elaborada por uma equipe composta por membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e por docentes universitários/as, na categoria de especialistas dos seus campos de conhecimento. Quando o documento foi lançado, em 15 de setembro de 2015, a parte referente à História não foi divulgada, sendo feita somente no dia 23 do mesmo mês e ano. Um dos motivos foi a discordância apresentada na figura do Ministro da Educação, Renato Janine, em relação à proposta elaborada, por não constar conteúdos considerados canônicos como os relativos ao período da antiguidade clássica e ao medieval. O currículo foi considerado “brasileiro”, gerando um amplo debate entre docentes e a mídia nacional. Dessa forma, as questões sobre o Ensino Médio, que havia ganhado uma centralidade nas preocupações dos/as historiadores/as por causa do PL 6840/2013, passaram a ser secundarizadas diante das polêmicas que cercaram a primeira versão da base.

Além das críticas que partiam de setores da sociedade, impulsionadas por Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), e do próprio governo, que passou a não reconhecer como oficial o documento elaborado por especialistas da História, houve uma forte reação entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, ultrapassando o limite do debate acadêmico para uma desqualificação e aniquilação da primeira versão da base e dos seus/as elaboradores/as, fato que levou à interdição da proposta que foi substituída por outra, na sua segunda versão (Dias, Freitas, 2018; Almeida, 2021). Os debates que se estabeleceram entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História sobre a BNCC são marcados por contradições, disputas políticas e epistêmicas, interna e externamente a esta comunidade disciplinar, envolvendo a construção de um currículo nacional comum para a disciplina.

Os conflitos que se deram em relação à primeira versão da base, caracterizada como “brasileira”, a acusaram de disponibilizar pouco espaço para os conteúdos considerados canônicos. Para Almeida (2021, p. 68),

o embate se deu em torno das políticas de memória. A primeira versão do currículo de História apostava em questões socialmente vivas, com reforço da lei 11.645/2008. Diante da inovação no que se refere à temporalidade e narrativa, especialistas e associações do campo da História se colocaram publicamente contrários à versão apresentada por especialistas do campo do Ensino de História. O conflito estava posto publicamente em congressos,

jornais, redes sociais, manifestos oficiais, de forma que uma outra versão passou a ser produzida por uma nova equipe de especialistas. As versões posteriores resgataram o que havia de mais conservador no campo da História, desconsiderando os avanços em pesquisas e estudos do campo do Ensino de História. De qualquer forma, ela acalmou os ânimos dos grupos que não se sentiram contemplados com a primeira versão.

Manifestando-se sobre a primeira versão da base, a ANPUH emitiu uma nota afirmando que a entidade estava estimulando a promoção de debates, encontros e discussões entre as regionais sobre o processo de reformulação curricular em curso. Entretanto, destacava na publicação que, até aquele momento, a ANPUH não havia sido convidada “formalmente pelo MEC para integrar os debates em andamento, nem instada a se manifestar sobre o texto proposto para o ensino de História” (ANPUH, 2015). Além disso, declarava que alguns pontos mereciam atenção:

O primeiro é a celeridade do processo desencadeado pelo MEC. [...]. Por isso, consideramos que é preciso assegurar um amplo debate que possibilite a expressão de opiniões, proposições e a construção de consensos. Nesse sentido, entendemos ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento, dilatando o prazo para a realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos. Como segundo ponto destacamos que é preciso reconhecer a diversidade de perspectivas como uma marca que caracteriza os campos de pesquisa da História e seu ensino. Nesse sentido, o processo de constituição da comissão elaboradora do texto curricular não poderia desconsiderar esta característica. Disto resulta a necessidade de ampliação ou reformulação da equipe de História segundo critérios que possam minimamente contemplar as demandas de suas diferentes subáreas de conhecimento. Um terceiro aspecto a ser considerado diz respeito aos nexos entre a atual proposta de BNCC e a formulação de exames nacionais. Entendemos que é preciso aprofundar o debate sobre estes vínculos e esclarecer as concepções que fundamentam o **currículo e os processos avaliativos, pensados no âmbito da política para a Educação Básica, e especialmente, para evitar a redução da BNCC aos estreitamentos de um currículo avaliado.** (ANPUH, 2015a, n.p., grifos nossos).

Apesar de a BNCC trazer diversas questões complexas, como a submissão às políticas internacionais de avaliação da educação, a predominância das competências em lugar dos conhecimentos das ciências de referência e do caráter mercadológico da proposta, o foco maior das discussões se deu em relação ao rompimento com a perspectiva quadripartite e eurocêntrica. Nesse processo, questões centrais e importantes foram vilipendiadas como, por exemplo, o sentido de ensinar História na escola e a retomada do tecnicismo na formação de estudantes de nível médio, colocando novamente o conhecimento histórico em um lugar de subalternização. O documento da ANPUH, ora citado, faz referência a essas pautas, contudo, elas não ganharam materialização nos debates.

Compreender como a associação encaminhou os diálogos com o poder público nesse momento ajuda a ter uma visão de como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, vinculados/as à ANPUH, organizavam-se diante das disputas referentes às políticas educacionais. Naquele momento, apesar das articulações estarem relacionadas à BNCC, a proposta de reforma do Ensino Médio ainda se encontrava em trâmite. Trata-se de questões imbricadas, em que as decisões resultam em desdobramentos mútuos.

Em outra nota, com a mesma data, 04 de dezembro de 2015, a ANPUH explica, dentre os procedimentos que serão adotados sobre a base, foi feita uma solicitação de audiência com o Secretário Nacional de Ensino Básico Manoel Palácios, com o objetivo de pleitear a ampliação da Comissão responsável pela elaboração da proposta e também do prazo para a finalização do documento, de forma a garantir uma ampla participação de representantes da área. Também ficou prevista a realização de um seminário geral a ser realizado em São Paulo nos dias 29 de fevereiro e 1 de março de 2016, cujo propósito foi o de elaborar um documento crítico a ser encaminhado à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em nome da ANPUH-Brasil.

O secretário da SEB/MEC atendeu às solicitações da associação, recebendo seus representantes¹¹⁵ em fevereiro de 2016. Esse encontro resultou numa Carta de Intenções elaborada pela ANPUH referente ao processo de revisão do Programa da BNCC, com previsão de novas discussões em uma reunião da entidade entre os membros da Diretoria Nacional e representantes das ANPUHs regionais com “o objetivo discutir a proposta da BNCC e propor revisões para aprimorá-la” (ANPUH, 2016). Na Carta de Intenções constam os seguintes pontos:

Considera-se importante que a segunda versão do documento preliminar do componente História/BNCC:

- 1) Não reforce as dicotomias tradicionais entre pesquisadores de Ensino de História e de outras áreas da historiografia, buscando arrefecer a clivagem e ampliar o diálogo entre as áreas, contribuindo para dirimir o descompasso identificado em muitas críticas e incorporando os debates historiográficos mais recentes.
- 2) Ressalte a temporalidade como eixo central do conhecimento histórico, não se resumindo à cronologia, periodização e linearidade, assegurando a

¹¹⁵ A reunião ocorreu em Brasília nos dias 17 e 18 de fevereiro de 2016, participando desta historiadores/as indicados pela Diretoria da ANPUH Brasil, os Profs. Drs. Antonio José Barbosa (UnB), Gabriel Passetti (UFF), Regina Horta Duarte (UFMG) e Alexandre Santos de Moraes (UFF) e a Vice-Presidente Profa. Lucília Neves Delgado (UFMG/UnB), convidada a atuar como consultora pelo Secretário de Educação Básica Manuel Palácios. Estiveram ainda presentes representantes da equipe que elaborou a Proposta da BNCC, Profs. Drs. Mauro Cezar Coelho (UFPA), Itamar Freitas (UnB) e Cláudia Ricci (UFMG). As reuniões contaram com a participação da Profa. Hilda Micarello (UFJF), coordenadora da BNC. Estas informações constam na nota de colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC, na qual se publiciza a Carta de Intenções (ANPUH, 2016).

- importância da diacronia, das permanências, mudanças, semelhanças e diferenças para a construção do raciocínio histórico.
- 3) Mantenha a ênfase em História do Brasil, dada a importância de seu conhecimento para a formação dos estudantes. Deve-se evitar, entretanto, que outras experiências e temporalidades sejam estudadas somente pela perspectiva nacional brasileira.
 - 4) Afirme a necessidade dos estudos da História Europeia, inclusive quando forem necessárias as conexões para o entendimento da História do Brasil, assegurando a manutenção da crítica ao eurocentrismo.
 - 5) Contemple os conteúdos de História Antiga e Medieval.
 - 6) Contemple as conexões e ou confrontos inter/entre os espaços europeus e americanos.
 - 7) Contemple elementos formadores da contemporaneidade.
 - 8) Expresse uma revisão do tema da cidadania com base nas críticas e sugestões recebidas. Brasília, 18 de fevereiro de 2016. (ANPUH, 2016, n.p.).

Dias e Freitas (2018) possuem um outro entendimento a respeito dessa reunião entre a secretaria e os representantes da ANPUH:

[...] lamentavelmente os quatro colegas consideraram que a inclusão dos representantes, reivindicados pela ANPUH, se efetivaria como revisores ou corretores do documento que eles acreditavam ter sido escrito por três ou quatro pessoas. Informados sobre o trabalho, os quatro componentes decidiram pela saída no dia seguinte e reafirmaram, em texto divulgado no site da ANPUH, às críticas veiculadas nos jornais e redes sociais, apesar de terem afirmado, na reunião do dia anterior, suas discordâncias em relação aos exageros dessas críticas. Parece-nos que formular conteúdo escolar de História não se configurou, para esses colegas, uma tarefa viável naquele momento. Faltou-nos, então, o que poderia ser entendido como uma assessoria altamente especializada. (DIAS; FREITAS, 2018, p. 60).

Esse embate resultou no pedido de saída pela equipe responsável pelo documento de História e a composição de uma nova equipe que apresentou uma segunda versão atendendo a uma das principais críticas, a retomada dos conteúdos canônicos da História no currículo. Almeida (2021), ao trabalhar com as memórias dos/as elaboradores/as da primeira versão da BNCC, trouxe a visão da professora Margarida Dias sobre o comportamento dos pares:

[...] reproduz as relações de força entre os campos da educação e da sua ciência de referência. A desqualificação do trabalho pela ANPUH significou, para além de disputas no plano epistemológico, a aniquilação de um campo investigativo e de sua comunidade disciplinar. (ALMEIDA, 2021, p. 239).

Nesse contexto de grande efervescência do debate acerca do currículo e do conhecimento histórico, além de todas as mudanças políticas que estavam sendo estabelecidas no país, foi publicada a MP 746/2016. A primeira manifestação do ANPUH sobre a MP se deu com a republicação de uma nota elaborada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e emitida pela ANPEd, em que se colocam os pontos problemáticos da reforma:

O fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; o reconhecimento de "notório saber" com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética. (ANPUH, 2016b, n.p., grifos do autor).

Uma semana depois, a associação emitiu uma nota própria, na qual historiciza sua atuação diante das políticas educacionais em andamento nos últimos anos, afirmando estar lutando “firmemente, contra as propostas de retrocesso e cerceamento da formação crítica e humanística” (ANPUH, 2016c, n.p.). Continua a nota denunciando que,

em nome do "enxugamento curricular", os proponentes da MP consideram legítimo restringir a formação básica comum, direito de todo estudante. O corte seletivo nas disciplinas que "não estão alinhadas ao mundo do trabalho" compromete a formação de uma consciência crítica para uma cidadania ativa garantida pelas disciplinas, dentre outras, a História, até então obrigatórias. Dessa forma, uma parcela significativa de estudantes não terão conhecimento de questões fundamentais para a compreensão das sociedades em que vivem. (ANPUH-Brasil, 2016c, n.p., grifos do autor).

Com a aprovação da proposta de contrarreforma pelo Senado Federal, em fevereiro de 2017, novamente a ANPUH se manifestou. A nota faz referência às resistências que ocorreram contra a tramitação da MP, feitas por intermédio de “organizações e movimentos do campo social, especialmente, do educacional” (ANPUH, 2017a, n. p.). Entretanto, chama atenção, nesse trecho, a forma passiva como a entidade aborda as manifestações de resistência, como se estivesse fazendo referência a outros, sem se colocar como um dos agentes das ações. Isso também pode ser observado quando afirmam “nós, representantes da ANPUH Nacional, nos manifestamos, **solidariamente** com outras entidades, no repúdio ao processo de proposta de uma reforma do Ensino Médio sem consulta a setores da sociedade ligados à educação” e ainda no momento do texto em que se lê “fazemos eco com o Movimento em Defesa do Ensino Médio. Não há nada a comemorar!” (ANPUH, 2017a, n.p., grifo nosso).

Estranho haver esse distanciamento na construção da narrativa diante do papel ativo que historiadores/as tiveram na ocasião dos debates sobre o PL 6.840/2013. Seria pela ANPUH não figurar entre as entidades que compunham o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio? De fato, historiadores/as estavam, especialmente nos GTS de Ensino de História e Educação da ANPUH nacional e regionais, fazendo discussões sobre o assunto, mas havia problemas no alcance da articulação com as demais instituições e também a constituição de uma representação nas instâncias de poder, capazes de interferir diretamente na política educacional. A que tudo indica, existiam limitações quanto à intervenção política nas articulações que foram protagonizadas pelos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História associados à ANPUH durante a tramitação da MP no Congresso Nacional, principalmente se tomarmos como referência a inexistência de emendas constitucionais que tratem de forma específica do ensino de História, como expusemos anteriormente.

Apesar dessa suposta dificuldade em atuar nas instâncias deliberativas, é importante destacar que a mesma nota acima é finalizada conclamando “os associados a se integrarem nessa batalha contra os desmandos que vem ocorrendo na área de educação” (ANPUH, 2017a, n.p). Afirma ser imprescindível acompanhar o processo de implantação da reforma em cada estado brasileiro, e as atuações do MEC nessa área, apontando para os desafios que estavam sendo postos a partir de então.

Poucos dias depois dos “inimigos” da História ganharem mais uma batalha, a entidade novamente se posicionou por meio da **Carta Aberta pela Obrigatoriedade da História no Ensino Médio**, na qual consta:

A História como disciplina escolar, integra o currículo do ensino brasileiro desde o século XIX. Sua presença, considerada fundamental para a formação da cidadania, foi gravemente ameaçada no período da Ditadura Militar, quando se deu a diluição da História na instituição de Estudos Sociais. A medida Provisória nº 746/16, aprovada pelo Congresso Nacional, que instaura a Reforma do Ensino Médio, comete grave equívoco ao omitir do texto legal qualquer referência à disciplina e, principalmente, ao excluí-la da relação de componentes curriculares obrigatórios, instalando fortes incertezas sobre a presença da História nesse nível de ensino. Não menos preocupante é o rebaixamento das exigências para o exercício da profissão docente, ao permitir a admissão de “profissionais com notório saber”. Além disso, na prática, a Reforma do Ensino Médio está sendo subordinada a um documento (BNCC) que ainda não está concluído, cujo conteúdo final é desconhecido, e que está indicado como referência para a formação de professores. Diante do exposto, a Associação Nacional de História- ANPUH-Brasil, contesta a aprovação da Reforma do Ensino Médio sem consultar a sociedade, em particular, os professores. E reivindica, com muita ênfase, a clara definição da História como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. (ANPUH-Brasil, 2017b, n.p.).

Conforme pode ser observado, há uma referência ao processo de esfacelamento do conhecimento histórico vivenciado no período da ditadura, para situar as preocupações com a garantia da presença da disciplina no currículo de Ensino Médio. Diante da gravidade da situação, uma agenda de ações a serem tomadas, não identificadas no momento referente à sua tramitação no Congresso, foram estabelecidas. A associação informou:

Diante da aprovação da Reforma do Ensino Médio pelo Senado Federal, a ANPUH informa que, nos próximos dias, se ocupará de:

- Ouvir especialistas para encaminhar as dúvidas sobre a Reforma aos responsáveis pela formulação da MP (assessores e técnicos do MEC);
- Organizar uma comissão composta por historiadores para ir ao Congresso Nacional, ao CNE e ao MEC;
- Solicitar à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Audiência Pública para debater o lugar do Ensino de História na Educação Básica;
- Mobilizar as seções estaduais da ANPUH e os cursos de História para encontrar meios de reverter os danos produzidos pela reforma;
- Organizar um debate público sobre a Reforma do Ensino Médio no próximo Simpósio Nacional de História que ocorrerá em Brasília;
- Lançar uma campanha nacional: **SABER HISTÓRIA É OBRIGAÇÃO: PELA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** (ANPUH-Brasil, 2017d, n. p.).

Como resultado das ações, houve a circulação de um abaixo-assinado contra a exclusão da disciplina História na lei. No texto que o acompanha, a memória das lutas contra os Estudos Sociais foi acionada, ao afirmar que “reavivando a memória do Regime Militar, vale lembrar que essa disciplina foi alvo de repressão durante a ditadura e acabou sendo diluída na disciplina denominada Estudos Sociais” (ANPUH-Brasil, 2017d, n.p.). Atribuem a reintegração da História no currículo do Ensino Básico como uma conquista obtida por uma forte resistência da comunidade de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, “com apoio de amplos setores da sociedade que lutavam pela redemocratização do país. Na vigência do regime democrático, a exclusão da disciplina História do rol das disciplinas obrigatórias é inaceitável” (ANPUH, 2017, n.p.).

Apesar de a Lei 13.415/2017 já estar instituída, a BNCC do Ensino Médio ainda estava em tramitação. O Ministério da Educação (MEC) apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 06 de abril de 2017, a terceira versão da BNCC, dando início a audiências públicas. Portanto, qualquer possibilidade de intervenção que assegurasse a História no currículo da Educação Básica deveria ser feita em torno de disputas por meio da Base. Por essa razão, houve uma reunião em Brasília, em que foi entregue a Conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), Prof.^a Malvina Tuttman, integrante da Câmara de Educação Básica, uma carta solicitando:

1) Audiência pública com o conjunto das entidades científicas que representam as áreas de conhecimento do currículo para debate sobre a 3ª versão da BNCC e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; 2) Audiência pública específica com o conjunto das entidades científicas e da Educação para debater as propostas do Programa Escola sem Partido, cujo projeto de Lei está em tramitação no Congresso Nacional, à luz das Diretrizes Curriculares elaboradas por este Conselho. (ANPUH-Brasil, 2017e, n.p.).

Houve a participação da associação na audiência pública de Pernambuco, com representação da professora Juliana de Andrade, coordenadora do GT Ensino de História e Educação, da Regional daquele estado. Na audiência, em 29 de junho de 2017, pontuou-se os limites e problemas da 3ª versão da BNCC para o ensino de História reiterando que:

1- O componente curricular história deve ser considerado elemento chave para a formação dos sujeitos históricos e para o desenvolvimento das habilidades de escrita e da leitura. Por isso, a ANPUH repudia de forma contundente a flexibilização do ensino história no ensino médio. Estudar História é um direito.

2- É necessário que a Aprendizagem Histórica leve em consideração as diferentes temporalidades, por isso, a BNCC deve tomar como referência as experiências dos povos africanos, indígenas e latino-americanos. Assim, repudiamos a forma como a BNCC pensa o estudo histórico, privilegiando a história ocidental, organizada em ordem cronológica.

3- O currículo de História (e a base comum curricular que o estrutura) deve oferecer condições ao professor e aos estudantes para que o saber histórico seja compreendido como uma produção científica e social.

4- O currículo de História considere a formação cidadã e os direitos humanos como princípio fundamental.

5- A Base Comum Curricular deve oferecer um repertório amplo de discussão sobre o saber histórico escolar que aborde a história do tempo presente.

Por fim, solicitamos ao Conselho Nacional de Educação que considere os pontos apresentados, tendo em vista o diálogo que mantém com a produção historiográfica atualizada e com o acúmulo das reflexões do campo de pesquisa do Ensino de História. Nesse sentido, considere em seu parecer final que:

- A BNCC deve apresentar uma proposta para o ensino de história que contribua para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.

- Que, em respeito ao cumprimento dos dispositivos legais e à garantia de uma educação democrática e que respeite as diferenças, sejam garantidos a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes.

- Que os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado sejam transformados em problemas históricos a serem estudados e investigados. (GT Ensino de História e Educação – ANPUH Brasil, 2017, n.p.).

Com o encerramento das audiências, caberia ao CNE elaborar um parecer e um projeto de resolução antes da homologação da lei. Dessa forma, mais uma vez, a Associação buscou uma interlocução com o Conselho que, por sua vez, solicitou para a ANPUH a elaboração de uma síntese com as críticas acerca da base em processo de finalização. No que se refere ao Ensino Médio, neste documento foi posto:

A BNCC vincula-se atualmente à Reforma do Ensino Médio, implantada por meio de Medida Provisória depois convertida na Lei 13.415/17. A nova lei cria uma situação preocupante para o ensino de História devido a omissão sobre a obrigatoriedade da presença da História no currículo do Ensino Médio. A História recebe o status de mero componente curricular da BNCC. A omissão deliberada fica reforçada pela clara menção de obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (artigo 35-a § 2º), por exemplo. Obrigatoriedade que, no entanto, sequer assegura presença efetiva qualificada para essas disciplinas no currículo. Isso porque o texto legal indica que a organização dessas disciplinas poderá adotar formas flexíveis e até diluídas de oferta como meras práticas ou estudos. Entendemos que ao promover a precarização do lugar da disciplina no Ensino Médio e submetê-la a um currículo inacabado, a atual proposta representa um grave comprometimento ao direito à História para as novas gerações. (ANPUH-Brasil, 2017f, n.p).

Como se sabe, a BNCC foi homologada pela Resolução 4, de 17 de dezembro de 2018, reafirmando os pressupostos de esvaziamento do conhecimento histórico no currículo da Educação Básica. Novamente, docentes, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História veem o ensino da História ser colocado no currículo de jovens como algo secundário e desnecessário diante de supostas demandas do mercado de trabalho.

Em 2022 foi criada a Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas (CNDCH) na Educação Básica, com a organização de um Comitê Diretivo composto pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH – coordenadora da Campanha), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e ANPUH, com o compromisso de defender o retorno da obrigatoriedade das disciplinas de geografia, filosofia, história e sociologia ao currículo do Ensino Médio. Na ocasião, a CNDCH publicou uma carta aberta elencando os problemas da 13.415/2017, reivindicando:

1. o retorno da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, História, Geografia e Sociologia nos três anos do Ensino Médio, dessa forma, revogando as políticas educacionais que, a partir de 2017, passaram a

desconsiderar o acesso ao conhecimento científico, contrariando os princípios da democracia e de justiça social; 2. a garantia do acesso dos/as estudantes de todas as etapas da Educação Básica ao conhecimento científico e sistematizado produzido pela Humanidade, o que se consolidaria com a obrigatoriedade das disciplinas do campo das Ciências Humanas inseridas no currículo; 3. a superação da pedagogia das competências, considerando a formação integral na sua relevância fundamental em promover o desenvolvimento da pessoa para atuação na sociedade democrática, justa e igualitária. (Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas, 2022, n.p).

Esse coletivo se engajou fortemente com as lutas pela revogação da Reforma do Ensino Médio, manifestando-se em diversas notas, mesas e seminários discutindo a questão. Um dos eventos de destaque foi o ciclo de debates 2023 **O ataque às ciências humanas- o Novo Ensino Médio, a BNCC e a precarização da educação pública**¹¹⁶ com a participação de intelectuais das ciências humanas, que colocaram suas pautas comuns e específicas diante da Lei 13.415/2017.

A ANPUH promoveu o seminário **Outros futuros possíveis para o ensino de História no Ensino Médio** para discutir a posição a ser tomada diante da mobilização pela revogação. A apresentação do evento remete às continuidades existentes nas políticas educacionais acerca do Ensino Médio:

O Ensino Médio brasileiro vive, há décadas, crises de identidade, diante da necessidade de formação dos jovens brasileiros, no final de sua escolarização obrigatória. Não é apenas uma crise, pois a cada momento histórico as demandas sociais para essa formação variam, com algumas **permanências**. Um breve arrazoado feito a partir do histórico de documentos legais, estudos sobre o Ensino Médio e artigos de diferentes origens aponta para características disciplinares ou estruturais que se **repetem** [...]. (ANPUH, 2023, n.p).

O documento final foi elaborado com base nos posicionamentos defendidos por 14 especialistas que debateram quatro eixos: 1) Disciplinaridade, interdisciplinaridade ou integração?; 2) Características dos conteúdos curriculares essenciais à História no Ensino Médio; 3) Tempo e espaço na disciplina História; 4) Os estudantes do Ensino Médio em sua diversidade. Tais especialistas concluíram que:

O Seminário não é sobre o NEM, catástrofe anunciada e realizada. É sobre o que nós temos a dizer em relação ao lugar da História no Ensino Médio, ultrapassando o NEM e considerando as questões remanescentes do antigo

¹¹⁶ Não analisaremos as ações em torno do movimento de luta pela revogação da reforma do Ensino Médio, iniciada em 2023, em função dos prazos de conclusão da pesquisa. Entendemos que poderá ser um tema de estudo posterior e que a continuidade da luta demonstra a atualidade e a pertinência das questões em torno do Ensino Médio.

Ensino Médio. Sobre o NEM, somente podemos afirmar e não deixar dúvidas: REVOGA NEM! (ANPUH, 2023, n.p).

Por conseguinte, importa analisar, especialmente perante a produção acadêmica, quais os debates suscitados por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante desse novo desafio, com desdobramentos não apenas para a educação básica, como também para os cursos de licenciatura em História. Esses, além de sofrerem interferência para reestruturação dos currículos dos cursos, pressionados a se adaptarem à formação docente à BNCC, ainda terão o desafio de formar estudantes que não terão assegurados os seus campos de atuação profissional.

Com o objetivo de acompanhar a resposta dada pelos historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História que atenderam ao chamado de luta pela garantia da História — não apenas no âmbito das ações da ANPUH, mas também da ABEH, principais entidades representativas de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História —, passa-se a analisar, nas subseções que seguem, as produções publicadas em seus fóruns acadêmicos e na RHHJ, a partir de 2013, momento em que o Ensino Médio ganha visibilidade nas discussões devido ao PL 6.840/2013, até 2023, momento em que foram organizados movimentos que passaram a requerer a revogação da Lei 13.415/2017.

5.2.1 Produção acadêmica sobre reformas para o Ensino Médio no Simpósio Nacional de História (2013-2021)¹¹⁷

Na programação dos Simpósios Nacionais de História da ANPUH constam mesas, denominadas Diálogos Contemporâneos que, de acordo com a professora Margarida Dias de Oliveira (2021, n.p.), surgiram nos Simpósios Nacionais desde 2003 com a intenção de “palatar questões que fossem emergentes, urgentes e que precisassem de posicionamento da entidade”. A autora ressalta o papel dos Simpósios Nacionais na deliberação sobre questões importantes na conjuntura nacional e nos quais a categoria e os filiados esperam orientações para nortear pautas e ações em prol do conhecimento histórico.

Nesse sentido, os Diálogos Contemporâneos possibilitam vislumbrar os debates que estavam sendo levantados por essa comunidade disciplinar a respeito das políticas públicas de educação em andamento. Entende-se que os temas indicam relevância e prioridade em relação às discussões que se pretendem pautar em determinado momento. Destarte, mesmo sem acesso

¹¹⁷ Em 2023, ocorreu o 32º Simpósio Nacional de História em São Luís, no Maranhão, no período de 11 a 21 de julho, mas os anais do evento só foram publicados em 2024. Por essa razão, essa produção acadêmica não faz parte das fontes analisadas por questões referentes aos prazos de conclusão estabelecidos pelo PPGMLS.

a alguns textos completos das apresentações feitas por palestrantes, as ementas sinalizam as pautas que ocupavam os interesses e as preocupações dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História no período em que ocorreu a exposição. Para facilitar a visualização, foi elaborado um quadro com os Diálogos Contemporâneos que trouxeram como proposta abordar o ensino de História associado às políticas educacionais, com análises contemplando reformas, currículos ou práticas pedagógicas, especialmente do nível médio.

Quadro 7 — Diálogos Contemporâneos dos Simpósios Nacionais da ANPUH (2013-2021)

Evento	Diálogos Contemporâneos	Palestrantes
XXVII Simpósio, 2013	Políticas Públicas e o Ensino de História Proposta: discutir políticas públicas que interferem diretamente na Educação Básica, em especial, na área da História.	Arnaldo Pinto Junior (UFES – GT de Ensino) Kátia Abud (USP) Marcel Garcia de Souza (Analista em Ciência e Tecnologia da Capes) Coordenador: Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS)
XXVIII Simpósio, 2015	Ensino de História e currículos escolares: perspectivas e desafios contemporâneos. Proposta: Discutir o lugar da História nos currículos da Educação Básica problematizando as tensões suscitadas, sobretudo a partir da apresentação de projetos de lei (tal como o PL 6840/2013) que propõem mudanças no ensino de História em face das integrações curriculares.	Ana Maria Monteiro (UFRJ) Circe Bittencourt (USP/PUC/SP) Giovani José da Silva (UNIFAP) Coordenador: Mauro Cezar Coelho (UFPA)
XXIX Simpósio, 2017	Ensino de História diante das reformas educacionais: currículo, formação de professores e produção didática. Ementa: a educação brasileira tem sido objeto de debates desencadeados por distintas propostas de reformulações do currículo da Educação Básica, das diretrizes para a formação de professores e das políticas para a produção de materiais didáticos. Neste cenário, acirram-se as disputas sobre as finalidades e o lugar do Ensino de História na Educação Básica, em suas relações com as humanidades, discute-se a formação do professor/historiador, tal como suas conexões com as políticas de materiais didáticos. Esta mesa reuniu pesquisadores que discutirão as perspectivas e os desafios do Ensino de História neste complexo contexto contemporâneo.	Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG) Circe Maria Fernandes Bittencourt (PUC-SP) Carlos Augusto Ferreira (UEFS)
XXX Simpósio, 2019	1) Liberdade de ensinar, direito de aprender: delicado equilíbrio no ensino de História Ementa: esta mesa de diálogo explora, em diferentes direções, a importância de uma cultura escolar marcada pelo pluralismo democrático e a inserção do ensino de História neste horizonte ético, científico e político. O eixo das apresentações está no confronto entre ameaças e resistências, que marcam o cenário político contemporâneo brasileiro e também mundial. Analisam-se tanto a proposição de políticas públicas e demandas de	Fernando de Araújo Penna (UFF) Fernando Seffner (UFRGS) Humberto da Silva Miranda (UFRPE) Coordenação: Sílvia Costa Couceiro (FUNDAJ)

Evento	Diálogos Contemporâneos	Palestrantes
	<p>movimentos sociais em educação (as quais contêm uma complexa mistura de elementos de valorização do pluralismo democrático e da percepção da educação como um direito de todos), como outros cenários em que a educação é percebida como mercadoria e como ambiente exclusivo de formação para o trabalho, com um viés autoritário.</p> <p>2) Ensino de História na Educação Básica: desafios curriculares</p> <p>Ementa: essa mesa propõe-se a debater sobre os desafios e dilemas colocados ao ensino de História na Educação Básica (também à formação docente para esse âmbito de ensino) pelas recentes mudanças que afetam a organização do currículo de modo significativo, especialmente aquelas provocadas pela BNCC (Ensino Fundamental e Ensino Médio), Reforma do Ensino Médio e ações de movimentos ultraconservadores que visam a intervir também no ensino de História e na formação docente, no que diz respeito às questões de gênero, religião etc.</p>	<p>Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (UFMG) Cristiani Bereta da Silva (UDESC) Itamar Freitas de Oliveira (UFS) Coordenação: Carlos André Silva de Moura (UPE)</p>
<p>XXXI Simpósio, 2021 (evento virtual)</p>	<p>Políticas públicas e ensino de história – ações e reações</p> <p>Ementa: o diálogo discute as políticas públicas para o ensino de história, considerando as políticas voltadas para a produção e a avaliação de livros didáticos, as diretrizes para a formação de professores, a Base Nacional Comum Curricular e as políticas de afirmação de memórias.</p>	<p>Mediação: Mario Brum (UERJ) Palestrantes: Margarida Dias de Oliveira (UFRN) Sônia Miranda (UFJF)</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Um elemento muito interessante observado ao levantar os temas abordados nos Diálogos Contemporâneos foi o fato de, praticamente, todas as mesas que tratavam da temática relacionada ao ensino trazerem as políticas públicas e as reformas educacionais como elemento central da discussão sobre o ensino de História. Significa dizer que, pesquisadores/as que se ocupam com estudos dessa área estavam atentos em mobilizar a “comunidade historiadora” no enfrentamento das questões que se constituíam como problemáticas para o conhecimento histórico. Nota-se que as discussões não estão circunscritas especificamente ao Ensino Médio, mas à Educação Básica, visto que as reformas em andamento, BNCC e reforma do Ensino Médio, possuem articulações inerentes. Nota-se, ainda, que a presença de termos como “desafios”, “delicado”, “ações”, “reações” fornecem indicativos sobre a visão que estava estabelecida naquele momento.

Com a pandemia da covid-21, em 2021, o evento foi virtual, sendo possível assim ter acesso aos conteúdos dos Diálogos Contemporâneos. Dentre estes, destacamos o intitulado **Políticas públicas e ensino de História: ações e reações**, do qual fizeram parte palestrantes como as professoras Margarida Dias de Oliveira (UFRN) e Sônia Miranda (UFJF), com

mediação do professor Mário Brum (UERJ). A primeira encaminhou suas reflexões sobre a formação docente diante da nova legislação vigente e trouxe como questionamento central para debater a possibilidade de construir algumas diretrizes da ANPUH-BR para orientar seus filiados. Defendeu a necessidade de criação de consensos e de posicionamentos sobre as políticas que interferem no cotidiano dos cursos de História. Para a professora, faz-se necessário diferenciar o campo de pesquisa e o campo de atuação do ensino de História, ressaltando que este último é o maior campo de atuação no Brasil dos/as formados/as em História. Entretanto, ela entende que existe uma falta de diálogo entre a formação docente e os resultados das pesquisas da área, havendo urgência em promover essa dialogicidade. Segundo Oliveira (2021, n.p.), “quando eu digo que nós dialogamos pouco é no sentido de nossa entidade tomar como referência esses dois saberes, os saberes que vem da atuação e os saberes que vem da pesquisa do campo do Ensino de História”. Afirma, além disso, que a trajetória de pesquisas da área habilita para proposições e construção de diálogos com as instituições de formação docente, para tanto, entende a necessidade de “ler a conjuntura, construir ações possíveis e integrar debates da universidade e da educação pública” (OLIVEIRA, 2021, n.p.).

Miranda (2021) inicia sua participação pontuando que, naquele momento, estava acontecendo um desmonte de políticas públicas que levaram décadas para serem gestadas e construídas, em um cenário de perseguição violenta provocado pela forte guinada conservadora da sociedade e com ações impactando diretamente no “chão da escola”. Entende que toda política pública “é sempre característica da esfera pública de uma sociedade e ela se refere a problemas coletivos de um espectro amplo, que emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para a sua implantação ou delegação a outrem” (MIRANDA, 2021, n.p.). Para a professora, a superação dos problemas que se impõem para o conhecimento histórico depende da capacidade de resistência e de organização de intelectuais como historiadores/as. Nesse sentido, reafirma que, em “tempos de exceção, o historiador é uma das figuras mais necessárias e mais fundamentais da sociedade. E, por isso, nós estamos sendo, seremos, fomos e continuaremos sendo perseguidos e sempre haverá políticas que tentarão nos desmantelar” (MIRANDA, 2021, n.p.). No encerramento da sua participação, Miranda (2021) fundamenta seu posicionamento em Benjamin (1987, p. 224-225) quando diz “o dom de despertar do passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer”.

Nos eventos, as apresentações de trabalhos são feitas nos Simpósios Temáticos, sendo também as ementas destes uma via para vislumbrarmos o panorama dos interesses em relação às políticas e às reformas educacionais. As que foram identificadas não necessariamente

recortam o enfoque no Ensino Médio, mas contemplam a Educação Básica como todo, dado o caráter relacional entre os diversos níveis de ensino. Nas apresentações de trabalhos nos Simpósios Temáticos, buscou-se investigar as pesquisas que, em seus títulos, resumos e textos completos, tratassem das políticas e das reformas educacionais articuladas ao Ensino Médio. Nos anais do XXVII Simpósio Nacional, em 2013, foram encontrados trabalhos abordando o Ensino Médio, como ilustra o Quadro 8, adiante:

Quadro 8 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2013)

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
XXVII Simpósio, 2013	Aprendizagens, competências e formação da consciência histórica	A primeira grande escolha no tempo: o ensino de história e a orientação vocacional de jovens ao término do ensino médio, de Lucas Pydd Nechi.
		As propostas curriculares para o Ensino Médio do Brasil e o conceito de “orientação temporal”, de Leslie Luiza Pereira Gusmão.
	Diálogos sociais na formação do historiador/professor: experiências de ensino a partir de projetos e políticas públicas	O PIBID de História (Ensino Médio) na Universidade Estadual de Londrina: por uma literacia histórica, de Márcia Elisa Teté Ramos (UEL).
	Didática da História: articulações entre pesquisa e ensino	O ensino de História no PROEJA: limites e possibilidades, de Adriano Larentes da Silva (IFSC/Chapecó).
	Ensino de história: questões contemporâneas	Ensino de História e seus problemas contemporâneos, de Ariel Elias do Nascimento (Colégio Oswaldo Cruz)
		Parâmetros Curriculares Nacionais, Livros Didáticos e Exame Nacional do Ensino Médio: o debate sobre o dito e o prescrito (1998 à 2012), de Kleber Luiz Gavião Machado de Souza, Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN)
Formação de professores: saberes e práticas do Ensino de História	A invisibilidade da Lei 10.639 no Exame Nacional do Ensino Médio, de Camila Menegardo Mendes (SEEDUC RJ).	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As pesquisas apresentadas abarcam diferentes políticas públicas e educacionais, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), as leis direcionadas às políticas públicas de equidade racial, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) dentre outros que, em uma certa medida, apresentam diferentes dimensões das demandas postas para a formação de jovens no Brasil. Entretanto, nem todos possuem como objeto de investigação a política pública em si, prevalecendo o interesse sobre determinada temática nesse nível. O trabalho de Gusmão (2013), por exemplo,

apesar de ter como fonte de investigação os documentos orientadores do currículo (PCNEM e PCN+) para o Ensino Médio, interessa-se apenas pelas noções sobre orientação temporal existentes nesses textos oficiais, com vistas ao desenvolvimento da consciência histórica.

O artigo que traz de forma mais específica as políticas voltadas para as reformas do nível médio, com desdobramentos para o conhecimento histórico, é de Souza e Stamatto (2013). A autora e o autor propõem um exercício de síntese sobre as políticas educacionais e reformas curriculares que provocaram modificações na configuração do ensino de História no Ensino Médio, utilizando como documento os Parâmetros Curriculares de História para esse nível de ensino (PCNEM). Objetivam em seu estudo compreender a relação dos PCNEM com outras “instâncias de seleção e organização dos conteúdos no país, como é o caso dos livros didáticos e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), partindo do princípio que os dois últimos devem coadunar com o primeiro” (SOUZA; STAMATTO, 2013, p. 1). Destacam, com base em um levantamento bibliográfico, as principais críticas destinadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais chegando à seguinte conclusão:

[...] podemos afirmar que a **discussão sobre o conjunto das reformas curriculares para o Ensino Médio possui pouca expressão no conjunto das pesquisas sobre Ensino de História no Brasil** e os que se habilitam a discutir o tema apresentam posicionamentos muito semelhantes sobre as reformas e os documentos oriundos dessas. O consenso é de que os PCNEM representam a introjeção de valores neoliberais na educação brasileira, buscando a adequação à formação dos alunos nesse nível de ensino às demandas do mercado. Os parâmetros foram construídos de forma impositiva, atribuindo ao professor a função de mero executor das prescrições, o que resultaria na dificuldade de adoção das propostas dentro da sala de aula nos estados brasileiros. Porém, ao ignorarmos ou recusarmos os PCNEM e até mesmo a possibilidade de discutir balizas curriculares nacionais, estamos apenas deixando que o estado brasileiro transfira para outras instâncias o papel que, anteriormente, deveria ser dos Parâmetros. (SOUZA; STAMATTO, 2013, p.1, grifos nossos).

Tais conclusões acerca das lacunas sobre as pesquisas referentes aos PCNEM e o ensino de História podem ser estendidas aos trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos em 2013. Como é possível observar no quadro ora apresentado, são poucos aqueles que se ocupam em discutir o ensino de História e as políticas educacionais, principalmente na sua relação com o Ensino Médio.

Dando prosseguimento à pesquisa, os anais do XXVIII Simpósio Nacional, em 2015, trazem um maior número de trabalhos, discutindo o ensino de História no Ensino Médio integrado, o que pode ser explicado pela expansão dos Institutos Federais nesse período. Um outro elemento que pode ser observado por meio do Quadro 9, apresentado a seguir, é a

pulverização da discussão sobre Ensino Médio em diferentes Simpósios Temáticos, o que permite compreender que é um tema tratado por diferentes interesses e abordagens.

Quadro 9 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2015)

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
XXVIII Simpósio, 2015	Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar.	Educação Histórica e Consciência Histórica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: reflexões a partir do campus Valença do Instituto Federal da Bahia, de Rebeca Carla de Souza Vivas.
		A aprendizagem histórica e os jovens na formação dos professores realizada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Lidiane Camila Lourençato, de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, (LAPEDUH-UFPR).
	Histórias da História ensinada: experiências educacionais, currículos, impressos e processos formativos.	O ensino de História na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços, de Nathalia Helena Alem (IFBA/Eunápolis).
	História da História ensinada e os livros didáticos	A História no Ensino Médio: o livro didático e o projeto “Primeiro aprender” nas experiências vividas por professores, de Isaíde Bandeira da Silva; Zilfran Varela Fontenele (UECE).
Narrativas (auto)biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo escolar face às demandas do tempo presente?	As narrativas de História produzidas no ENEM: Quais são os sentidos de "verdade" mobilizados sobre a Ditadura Militar Brasileira?, de Diego Bruno Velasco (Prefeitura do Rio de Janeiro).	
	História Temática como proposta curricular: dificuldades e possibilidades (Instituto Federal de Santa Catarina), de Isabel Cristina Hentz.	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os artigos que trabalhavam como Ensino Médio integrado buscaram evidenciar as especificidades e o sentido do conhecimento histórico nesta modalidade de ensino. Vivas (2015) aponta que esse processo formativo visa a superar a “concepção conservadora enraizada na sociedade brasileira de que o trabalho manual e o intelectual ocupam posições alheias, opostas, socialmente localizadas e irreconciliáveis” (VIVAS, 2015, p. 246). Nesta modalidade, toma o trabalho como princípio educativo, numa concepção ontológica, como ficou previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM, 2013). Significa dizer que o trabalho é compreendido além do caráter operacional, figurando enquanto uma das dimensões da vida humana, integrando-o à formação de um sujeito *omnilateral*, devendo “englobar aspectos sociais, culturais e históricos nos processos

formativos do trabalhador enquanto cidadão. Isto tem possibilitado o fortalecimento de uma abordagem mais humanista” (VIVAS, 2015, p. 246).

Nesse sentido, a autora defende o ensino de História como uma via de “desenvolvimento de uma consciência histórica e/ou de uma interpretação da cultura histórica dos processos produtivos na sociedade brasileira, bastante marcada pela memória social do trabalho exploratório” (VIVAS, 2015, p. 246). Alem (2015) também concebe que a disciplina História deve assumir o “discurso construído acerca da educação integrada, um papel de destaque, pois permitiria ao jovem formar-se para além da aquisição do conhecimento meramente técnico, permitindo a construção de um conhecimento historicamente orientado” (ALEM, 2015, p. 8).

Ainda tratando da mesma modalidade, Hentz (2015) analisa as orientações para elaboração dos currículos de História no Brasil presentes nos documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), de 1999; os PCN+EM, de 2002; e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. Interessante notar a ausência nas fontes selecionadas para as Diretrizes Curriculares de 2012, que haviam sido publicadas recentemente naquele momento. A autora identifica nesses documentos um direcionamento para implementação nos currículos de uma História Temática, contudo, ao contrapor os livros didáticos aprovados no Guia do PNLD de 2015, verifica que a proposta não se efetiva. Por fim, Hentz (2015) discute a possibilidade de implantação de um currículo baseado na História Temática, partindo de uma experiência em um Instituto Federal. Seu objetivo era problematizar questões que envolvem a seleção dos conteúdos no currículo. Dessa forma, traz como pergunta: “o papel principal do Ensino Médio, especialmente pensando na disciplina de História, é preparar os alunos para o vestibular ou formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo? Questões ainda sem respostas” (HENTZ, 2015, p. 15). Compreendemos ser um equívoco manter a recorrência dessa dualidade como uma questão, visto que, apesar de existir a dualidade concretamente, a pergunta poderia estar direcionada às formas de sua superação.

Lourençato e Schmidt (2015) se interessam em analisar como as políticas públicas vinham colocando em centralidade o Ensino Médio naquele período, numa perspectiva de melhorar os índices de acesso e avaliação. As autoras se dedicam a investigar os Cadernos de Formação dos professores do Ensino Médio, material norteador da formação de professores/as do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A capacitação de docentes era uma das ações articuladas e previstas em outra política pública, de iniciativa do MEC, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de 2013. Dentre os objetivos do Pacto, estava previsto implementar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em

2012, que traziam como proposta principal efetivar a organização curricular por áreas de conhecimento sob o argumento de acabar com a fragmentação, provocada pelas especializações das disciplinas escolares. Diante disso, Lourençato e Schmidt (2015) propõem “perceber se a implementação deste novo programa possibilita aos professores de história criar mudanças em suas aulas de forma que desenvolva uma aprendizagem histórica mais significativa para a vida dos jovens” (LOURENÇATO; SCHMIDT, 2015, p. 1). As autoras, entretanto, não conseguem trazer uma resposta para a pergunta elaborada, argumentando:

O que ainda precisamos pesquisar com mais afinco é se, trabalhar por áreas de conhecimento seria suficiente para tornar estes conhecimentos mais significativos para estes jovens e que assim estes possam compreender e orientar suas vidas e nos debruçarmos na discussão referente aos jovens, realizadas por estes mesmo documentos. (LOURENÇATO; SCHMIDT, 2015, p. 12).

As áreas de conhecimento, portanto, mesmo figurando no desenho curricular desde as DCNEM de 1998, ainda eram um ponto nevrálgico a ser discutido, principalmente por intelectuais dos componentes curriculares que faziam parte das suas composições. A interdisciplinaridade no currículo por áreas de conhecimento remete, em alguma medida, a uma memória da reforma educacional realizada pela Lei 5.692/1971. O ensino de História já havia, em um passado recente, vivenciado uma experiência que, sob o argumento de integrar, provocou esvaziamentos do conhecimento histórico na formação de estudantes e resultou na precarização da formação e do trabalho docente. De forma que, mesmo sendo garantido nas DCNEM que a área não iria prescindir o lugar das disciplinas, existiam contradições e indefinições epistemológicas nos documentos que demandavam atenção.

As pesquisas apresentadas, conforme mencionado, trazem aspectos diversos sobre o Ensino Médio, mobilizando inclusive discussões sobre diferentes políticas educacionais que repercutem nesse nível de ensino. Contudo, os textos abordam as problemáticas desconsiderando os embates e as ações legais em torno do Ensino Médio que estavam em andamento. Dito de maneira mais veemente, os textos estavam ainda trazendo análises dos documentos normativos e orientadores, publicados na década de 1990 e início dos anos 2000. Enquanto isso, novos textos legais já estavam em trâmite ou em processo de implementação, como o PL 6.840/2013 e as DCNEMs/2012. O Ensino Médio estava em debate naquele momento com pautas de interesse dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, mas isso não aparece nos textos desse período. Dos artigos ora citados, apenas Alem (2015) faz uma menção ao contexto que está sendo vivenciado. Em nota de rodapé, apesar de não trazer detalhes sobre quais seriam as pautas das discussões, a autora afirma que a legislação

do Ensino Médio estava sendo objeto de debate, especialmente nos anos de 2014 e 2015. “O Projeto de alteração desta etapa da escolarização passa por discussões em diversos ambientes e instituições, inclusive promovidas pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) nacional e suas regionais” (ALEM, 2015, p. 7).

Continuemos a investigação nos anais do 7, no qual ainda foram identificados os trabalhos que constam no Quadro 10, adiante:

Quadro 10 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2017)

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
XXIX Simpósio, 2017	A docência em História: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas	Conhecimento Histórico e Decisões Políticas de Alunos do Ensino Médio de Vitória da Conquista-Ba, de Maria Alessandra dos Santos Aquino (UESB).
		A disciplina História na Educação Profissional Integrada: considerações sobre as avaliações do ENEM e do AVALIE (CETEP/VC, 2010 a 2014), de Micheline Alves Marques (UESB).
	Educação democrática e ensino de história: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional	As reformas dos anos 1990 e a emergência das avaliações nacionais: um olhar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, de Juliana Miranda da Silva (UDESC).
		A docência frente a Base Nacional Comum Curricular: o professor de História e o trabalho intelectual, de Rodrigo de Almeida Ferreira (UFF).
		O Estado e os interesses privados presentes na Reforma do Ensino Médio, de Amanda Segura (Secretária Municipal de Educação-RJ)
		Ocupações estudantis: Ensino de História, Consciência Histórica e Cidadania, de Neilton Cerqueira de Moraes (Secretária de Estado de Educação-RJ).
	Ensino de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas	Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História, de Manoel Pereira de Macedo Neto (IFPB)
		História da América no currículo: a Proposta Curricular de São Paulo em 1980 e 1983, de Nathalia Fernandes Vieira (UEPG)
	Ensino de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa	Alunos do Ensino Médio e suas percepções sobre a história local a partir da pesquisa de campo com imigrantes: contribuições da História Oral, de Rutemara Florencio (SEED/RR)
		Pensando o currículo da disciplina de História nas propostas de Educação Integrada à Educação Técnica Profissional: uma discussão preliminar, de Nathalia Helena Alem (Instituto Federal da Bahia/Campus Eunápolis)
Aulão de História: um novo olhar sobre a aprendizagem de História no Ensino Médio, de Waldy Luiz Lau Filho (Colégio Mauá - RS)		

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
		“Isso é do tempo dos meus pais!”: Concepções e percepções do tempo de alunos e alunas ingressantes no Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal Catarinense, de Anderson Sartori (IFC - Campus Avançado Sombrio)
XXIX Simpósio, 2017	História: Teoria e Ensino	História, democracia e ensino de história: das reformas curriculares dos anos 1980 à BNCC, de Marcelo Santos de Abreu (Universidade Federal de Ouro Preto)
		Ninguém ensina história... mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da história no Ensino Médio, de Ricardo Marques de Mello (Unespar)
	O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos dos livros impressos às tecnologias digitais	Ensino de História com Recursos Midiáticos Para o Ensino Médio, de Clebson Carlos de Oliveira (Instituto Federal de Rondônia)
		Livros Didáticos de História do Ensino Médio e o PNL 2015: Pesquisas, Caminhos e Possibilidades, de Ana Luiza Araújo Porto (IFAL/ UFS)
Profhistória- Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidade e desafios	Ideias Históricas de Jovens do Ensino Médio sobre representação das mulheres no Ensino de História do Brasil: resultados de estudo de caso, de Elaine Prochnow Pires (UDESC)	

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O evento de 2017 trouxe um interessante conjunto de trabalhos que colocaram em pauta as políticas educacionais para o Ensino Médio, principalmente os que foram agrupados no Simpósio Temático **Educação Democrática e ensino de História: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional**. Neste simpósio houve uma atualização de leis, medidas publicadas e reformas que estavam em tramitação ou implementação naquele momento. Todas elas com impacto direto para educação e, especificamente para o Ensino Médio, destacando entre essas a MP 746/2016, a Lei 13.515/2017¹¹⁸, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, o PL 867/2015 e a BNCC (SILVA, 2017; FERRETTI, 2017; SEGURA, 2017; MORAES, 2017; ALEM, 2017).

Os autores trazem preocupações sobre os futuros desdobramentos das mudanças em andamento para a formação histórica de estudantes da Educação Básica, bem como para os

¹¹⁸ Interessante pontuar que, de todos os trabalhos, o único que faz uma referência à lei recentemente aprovada naquele período é o de Alem (2017, p. 10), quando fala sobre processo de expansão do Ensino Médio integrado estar sendo “ameaçado com a aprovação da Lei 13.435/2017, que trata da reformulação do ensino médio. Medida duramente criticada pelas instituições acadêmicas, e que no caso dos Institutos Federais, desconsidera a experiência exitosa, e pouco estudada, que vem se constituindo em mais de uma década”. Outro ponto interessante observado foi o fato de Segura (2015), em seu trabalho, ainda se referir à reforma como MP 746/2016, mesmo já tendo sido publicada a Lei 13.415/2017.

cursos de formação de professores/as de História. Para Ferreira (2017), existe uma ameaça ao trabalho intelectual dos/as professores/as diante das tensões e das inseguranças postas pela realidade que estava sendo vivenciada naquele momento. Por conseguinte, o autor problematiza sobre a autonomia “e o papel intelectual do professor no horizonte desse processo, cujas mudanças legislativas e de concepção da escola na formação básica podem afetar o fazer - e a própria identidade - do docente em História” (FERREIRA, 2017, p. 622).

Macedo Neto (2017) reflete sobre a participação dessas políticas e sua produção de sentidos no currículo-ensino de História, argumentando principalmente que,

no contexto das tensões e negociações entre políticas educacionais – especialmente, o ENEM e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – e o currículo-ensino de História, a hegemonização do universal sobre o particular reduz a possibilidade de articulação entre a História ensinada e o contexto sociocultural da escola, diminuindo a potência do local no processo de significação do currículo-ensino de História. (MACEDO NETO, 2017, p. 2).

Moraes (2017), por sua vez, discute os movimentos estudantis de resistências que estavam ocorrendo diante das ocupações das escolas secundaristas, entendidas pelo autor “como espaço de exercício da cidadania, nos apontando à novas formas de repensar o ambiente escolar, e de como essas experiências contribuíram à aprendizagem histórica desses estudantes a partir da mudança qualitativa da consciência histórica dos mesmos” (MORAES, 2015, p. 620).

O Simpósio Nacional de História, ocorrido em 2019, em sua trigésima versão, trouxe uma novidade para o evento, que foi a ANPUH Educação, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco. A conferência de abertura teve como título **Pensamento e opinião na aula de História: viver, ensinar e aprender em tempos difíceis**. O objetivo principal do evento, tendo como público-alvo prioritário, docentes da Rede Básica, foi

debater sobre o currículo de história na Educação Básica, e a importância da formação histórica para o exercício pleno da cidadania. Diante da iminência da aplicação da Base Nacional Comum Curricular, a ANPUH Educação se insere nesse cenário como um ato político, sustentado pela reflexão e produção acadêmica realizada por sujeitos implicados nessa realidade. Este encontro visa proporcionar a troca de experiências, reflexão crítica e propositiva acerca das políticas e ações no âmbito da definição do currículo de história, criando espaços políticos de debate, promovendo o diálogo com outras entidades científicas, institucionais e sindicais, para criar uma mobilização unitária em defesa do ensino de História e seu papel estratégico para uma Educação Pública Básica de qualidade. (30 Simpósio Nacional de História/ANPUH Educação, 2019, n.p.).

Também durante o Simpósio houve a reunião do GT Ensino de História e Educação, na qual se estabeleceu a seguinte pauta para os anos seguintes, na gestão 2019-2021:

1. Aproximação e articulação do GTEHE com a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH): agenda de trabalho, eventos e pauta de luta; 2. Proposição junto à Anpuh Brasil de regulamentação via regimento acerca do lugar/espaço do GTEHE como fórum para abordagem das pautas do ensino de história, considerando a existência de produção de pesquisadores/grupos de pesquisa. 3. Fortalecimento de Fórum da Graduação e criação de um Fórum ANPUH/Educação voltado para a discussão de temas candentes do campo do Ensino de História levantados junto às bases dos GTs regionais e nacional. (30 Simpósio Nacional de História/ANPUH Educação, 2019, n.p.).

É possível identificar no GT uma preocupação forte em discutir e mobilizar debates não apenas acadêmicos, mas principalmente políticos. Estavam em busca de ampliar suas ações, estabelecendo parcerias com outras entidades e diferentes sujeitos da sociedade para criar frentes de organização, lutas e resistências. A dimensão coletiva foi posta como uma condição *sine quo non* para os enfrentamentos a serem feitos.

No que se refere aos trabalhos apresentados, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 11 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2019)

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
XXX Simpósio, 2019	Diálogos, experiências e práticas pedagógicas de uma disciplina sob suspeita: o ensino de História na atualidade	O professor de História em tempos de “Ciências Humanas e sociais aplicadas”, de Sandra Regina Mendes (Universidade do Estado da Bahia/UNEB).
		A inovação curricular do IFPR-Jacarezinho e o protagonismo docente e discente no campo da História, de Rodolfo Fiorucci (IFPR/Jacarezinho).
		O currículo de História nos Institutos Federais: espaço de atuação docente e de produção de sentidos, de Isabel Cristina Hentz (Instituto Federal Catarinense - Câmpus Luzerna).
		Ensino de história nos terceiros anos de Ensino Médio: preparar para o vestibular/ENEM?, de Ana Lize Brancher (UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina).
		Base Nacional Curricular Comum: Reflexões sobre o currículo de história, de Rosália Carrilho Dantas da Silva (SME Secretaria Municipal de Educação Natal).
	A narrativa histórica escolar entre desafios do tempo presente e	O Ensino de História nos Institutos Federais: Processos de hegemonização e disputas de sentidos no atual contexto brasileiro, de Manoel Pereira de Macedo Neto (IFPB).

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
	embates político-culturais	Entre disputas, narrativas e sentidos: o lugar da História no "Novo Ensino Médio", de Maria de Fátima Barbosa Pires (FMN).
	Direitas, História e Memória	O Ensino Médio Brasileiro forjado sob a égide da tríade ultraconservadora: a contrarreforma, a BNCC e o Movimento Escola sem Partido. Retrocessos históricos na formação humana da juventude brasileira, de Denise Camargo Gomide (SEE/SP)
	Educação democrática e ensino de história: reformas educacionais, proposições pedagógicas, embates políticos, ameaças à liberdade de ensinar e modos de resistência.	A Base Nacional Curricular Comum e o Ensino de História nas escolas públicas de Ensino Médio em Natal/RN, de Débora Quezia Brito da Cunha Castro (UFRN) e Crislane Barbosa de Azevedo (UFRN).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Mendes (2019) e Pires (2019) partem de preocupações com as mudanças, tanto na formação docente quanto no ensino da disciplina, provocadas pela contrarreforma do Ensino Médio. Um ponto de convergência entre os trabalhos é a crítica aos documentos normativos regulamentadores, por não trazerem elementos conceituais sobre categorias-chave na organização curricular. Conceitos como área de conhecimento e protagonismo não são esclarecidos, abrindo possibilidades para desdobramentos equivocados na implementação do currículo e, principalmente, para o esvaziamento dos conhecimentos. O entendimento proposto pelo texto de Fiorucci (2019) seguiu numa direção contrária, quando apresentou uma experiência de renovação curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica Profissional (EMI)¹¹⁹, a qual se estruturou

Num currículo nomeado de “espiralado”, no qual os conteúdos se entrelaçam e são trabalhados mais de uma vez em Unidades Curriculares (UC) diferentes, aliado a turmas multietárias, o professor tem a liberdade de criar semestralmente as UC que vai trabalhar, inspirado por temas relevantes do momento, demandas dos estudantes ou conteúdos obrigatórios. Em Jacarezinho, cada estudante tem seu próprio itinerário formativo, de acordo com seu projeto de vida, o que possibilita e instiga a busca pelo conhecimento histórico dentro de seus interesses - e de forma mais atrativa -, libertando a disciplina História da equivocada pecha de ultrapassada, chata e inútil, na visão de uma sociedade que ainda engatinha no avanço do conhecimento científico e escolar. (FIORUCCI, 2019, n.p., grifos do autor).

¹¹⁹ Segundo o autor, o Instituto Federal/Campus Jacarezinho, no Paraná, recebeu premiações e reconhecimento internacional. Em 2015, foi reconhecida pelo MEC como sendo uma das 178 escolas inovadoras e criativas do país. O IFPR/Jacarezinho tem o selo de Escola Transformadora mundial, estando entre as 200 no globo que receberam esse título da ONG Internacional Ashoka. O Instituto Alana, brasileiro, também deu esse reconhecimento ao *campus*, publicando dois livros nos quais o IFPR/Jacarezinho é destaque.

Apesar de utilizar argumentos semelhantes aos da contrarreforma do Ensino Médio para promover uma renovação curricular, a exemplo: “acabando com a tradicional grade curricular que, literalmente, aprisionava docentes e discentes em conteúdos lineares e repetitivos”, “libertando a disciplina História da equivocada pecha de ultrapassada, chata e inútil, na visão de uma sociedade que ainda engatinha no avanço do conhecimento científico e escolar”; no texto de Fiorucci (2019) não há referências à Lei 13.415/2017. A que tudo indica, a experiência se deu antes mesmo de ocorrer a publicação da MP 746/2016 e se situa nas movimentações que estavam se dando naquele momento, por iniciativa do MEC, de incentivos a práticas inovadoras para o Ensino Médio. Contudo, mesmo sem aproximações teóricas com os pressupostos da contrarreforma, podemos conjecturar um certo alinhamento com os princípios da pauta neoliberal na educação, dada a ênfase na individualização do processo formativo por meio dos projetos de vida.

Outro trabalho que merece destaque é de Gomide (2019). Segundo a autora, as propostas anunciadas como salvacionistas do Ensino Médio, na verdade, representam retrocessos que seguem na contramão da luta pelo acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Corresponde a uma investida neoliberal que se deu mediante um triplo movimento, denominado pela autora de “tríade ultraconservadora”: Lei 13.415/2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Movimento Escola sem Partido. Dessa forma, são

como peças de uma mesma engrenagem que objetiva qualificar minimamente a juventude brasileira, as três investidas articuladamente representam um ataque frontal à democracia e à formação humana plena, subjugando os jovens à mínima instrumentalização para o trabalho precário. (GOMIDE, 2019, n.p).

Por fim, Castro e Azevedo (2019) discutiram documentos referentes ao Ensino Médio da rede estadual no Rio Grande do Norte e suas implicações da nova estrutura curricular sobre o ensino de História nas escolas públicas de tempo integral em Natal/RN. Na pesquisa, apontam a ausência de formação para os gestores dessas escolas em relação à implementação da reforma, “a primeira expressão foi de espanto, pois nenhum dos cinco gestores sabiam ao menos o que era a Lei federal 13.415 de 2017” (CASTRO; AZEVEDO, 2019, p. 11). Os resultados levantados trazem elementos que permitem materializar os prejuízos da ausência da participação de docentes na elaboração da política pública, colocados apenas como meros executores de decisões tomadas em outras instâncias. Dessa forma, em geral, os gestores desconhecem as concepções e os pressupostos que alicerçam a reforma. Sobre as implicações que as mudanças poderiam gerar para o conhecimento histórico, a autora prevê a inviabilização do

[...] processo de formação tanto identitária, como crítica e cidadã desses educandos, sobretudo, se considerarmos que a própria organização das escolas de Ensino Médio de tempo integral foi feita sem atenção à formação dos agentes escolares como ficou evidenciado nas entrevistas. (CASTRO; AZEVEDO, 2019, p. 14).

Em 2021, foi interessante notar a presença de pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio em Simpósios Temáticos fora da área de ensino, conforme se vê no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 — Trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos (2021)

Evento	Simpósio Temático	Trabalhos apresentados
XXXI SIMPÓSIO, 2021 (evento virtual)	Educação democrática e ensino de História: embates políticos, enfrentamento do anti-intelectualismo e dos negacionismos, proposições pedagógicas de caráter emancipador.	A reforma de políticas públicas educacionais no Brasil e o Ensino de História, de Vanderlise Inês Prigol Reginato (UPF - Universidade de Passo Fundo).
	Ensino de História e disputas pela memória	O Novo Ensino Médio e o direito à História: o refreamento das discussões das relações étnico-raciais a partir dos itinerários formativos, de Monalisa Pavonne Oliveira (Universidade Federal de Roraima).
	Teoria da História e História da Historiografia.	Limites e possibilidades para a História e os historiadores no século XXI, de Luiz Carlos Bento (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).
	História e Marxismo 2: Brasil recente, lutas de classe, esquerda, direita, educação.	A Lei nº 13.415/2017 em São Paulo e Minas Gerais: interlocuções, hipóteses e caminhos de análise a partir do marxismo, de André Randazzo Ortega (UFV - Universidade Federal de Viçosa), Joana Darc Germano Hollerbach (Universidade Federal de Viçosa).
	História e Marxismo 3 História e historiografia marxistas sobre novos e velhos temas entre críticas e revisionismos: racismo, classe, gênero/opressões, revisionismo, relações sociais capitalistas e pré-capitalistas, campo e cidade.	A Reforma Novo Ensino Médio analisada através do Livro I do Capital, de Karl Marx, de Marcelo Noriega Pires (Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Notam-se duas pesquisas no campo teórico dos estudos marxistas. Pires (2021) e Ortega; Hollerbach (2021) recorrem ao fundamento teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético para apontar os compromissos da Lei 13.415/2017 com o projeto de educação defendido pela política neoliberal, em que se evidencia uma reorganização do capital na tentativa de conter o avanço das camadas trabalhadoras. Para Pires (2021, p. 1308),

Marx iniciou uma nova percepção da realidade pautada na análise concreta e na necessidade da superação da contradição entre capital e trabalho, demonstrando assim que as classes sociais não são fenômenos unicamente econômicos, destacando assim o papel da ideologia, por isso a preocupação dos capitalistas em definir o que será ensinado nos sistemas escolares.

Ortega (2021) trouxe um levantamento bibliográfico realizado em repositórios nacionais de trabalhos de pós-graduação, identificando um aumento do interesse por pesquisas sobre o Ensino Médio, com base em diferentes matrizes teóricas. Defende, entretanto, que o materialismo histórico-dialético oferece suporte para o avanço nas análises, dada a necessidade de “compreender e reproduzir idealmente a essência desse fenômeno educativo, sempre vislumbrando a sua natureza enquanto parte do desenvolvimento e consolidação da sociedade burguesa e seu contexto de formulação” (ORTEGA, 2021, p. 15).

Já a pesquisa de Reginatto (2021) historiciza a trajetória das políticas públicas educacionais desde a ditadura até a BNCC e as suas repercussões para o ensino da História, compreendendo-as como um processo de rupturas e continuidades. Bento (2021), por sua vez, entende que, nesse processo de reordenação curricular advinda da BNCC, é preciso ampliar as pesquisas referentes à importância social dos/as historiadores/as profissionais, pois seria

fundamental para garantir nossa participação enquanto agentes basilares para o entendimento das demandas do presente, bem como para garantir o nosso lugar de fala enquanto comunidade profissional, que tenha sua produção reconhecida e validada pelo público, ao qual todo saber produzido a partir de uma universidade pública deve se voltar. Dessa forma, seremos capazes de garantir nosso lugar no currículo escolar, de garantir uma institucionalização da profissão legalmente instituída de forma justa e condizente com o nosso fazer historiográfico e didático, bem como de sustentar nossas premissas no debate público contra todas as formas de negacionismo que tendem a desvalorizar a pesquisa academicamente referenciada. (BENTO, 2021, p. 909).

O levantamento da produção acadêmica publicizada nos anais dos Simpósios temáticos aponta para a presença tímida das discussões sobre a reforma do Ensino Médio, mesmo diante da ameaça de retirada do conhecimento histórico nesse nível de ensino por meio da Lei 13.415/2017 e também pela BNCC.

5.2.2 A discussão sobre políticas e reformas para o Ensino Médio em um espaço privilegiado da produção acadêmica sobre ensino de História: a *Revista História Hoje* (RHHJ)

A **Revista História Hoje** (RHHJ), vinculada à ANPUH, oferece possibilidades de acompanhar o posicionamento de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em relação às mudanças implementadas na política educacional brasileira nos últimos anos, visto que, desde 2012, o periódico mudou o projeto editorial, passando a publicar, especificamente, artigos sobre o ensino de História. Como abordado por Oliveira e Oliveira (2021, p. 29),

[...] a RHHJ foi a primeira opção de caráter nacional para divulgação do domínio expresso como “ensino de História”. Nacional porque a associação que a criou era “nacional” e, sobretudo, porque a agência que determinou os objetos a serem veiculados no periódico eram de proveniência diversa e eleita nacionalmente e caracterizada por ações harmônicas na área. Aqui estão, portanto, as primeiras duas características da RHHJ: é uma revista de associação generalista – associação de historiadores (diferentemente de revista de laboratório ou de grupo de pesquisa, de uma instituição educacional, de uma agência de administração educacional estatal ou que congregasse pesquisadores de determinado domínio). É, por isso mesmo, uma revista elástica em termos de objeto a veicular, embora não abrangente o bastante para que não possamos circunscrevê-la no âmbito do ensino superior de História e no ensino superior de educação.

Em entrevista a Mesquita (2017), De Decca¹²⁰ (Unicamp), que presidia a ANPUH quando a revista foi criada em 2003, justifica que desejava uma mudança

[...] do ponto de vista da divulgação da pesquisa historiográfica em espaço menos formal do que o espaço da Revista [RBH]. Eu tive a ideia de criar um espaço virtual. Até hoje, inclusive, existe dentro da Associação uma Revista Virtual que fui eu que concebi. Eu queria que se chamasse História Hoje, por quê? Para que hoje alguém possa abrir e ter coisa nova. (MESQUITA, 2017, p. 147).

Oliveira e Oliveira (2021) entendem que o surgimento do periódico está atrelado a dois movimentos, tanto para atender a demanda por publicações que não estava sendo suprida pela RBH, devido ao aumento da produção historiográfica, quanto em função da necessidade de participar dos debates em torno dos estudos acerca da História do Tempo Presente, em especial, da História Política, que estavam sendo feitos por sociólogos ou revistas de circulação semanal.

Das 24 revistas que compreendem o recorte temporal deste estudo, com exceção da edição número vinte, todos os números foram organizados como dossiês, permanecendo sempre

¹²⁰ Entrevista feita por Ilka Miglio de Mesquita com o professor Dr. Edgar Salvadori De Decca em 05 de março de 2005. Conferir em: MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e Trama de memórias do ensino de história**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

as seções Artigos, Falando de História Hoje, História na sala da aula, E-Storia, Resenha e Entrevista, mesmo nas edições especiais, como as voltadas para comemoração dos 60 anos da ANPUH e também dos vinte anos da Lei 13.415/2017. Seguem as capas das revistas:

Figura 11 — Edições da *Revista História Hoje (RHHJ)*



Fonte: Página oficial da RHHJ

Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, do total de 321 textos publicados entre 2013 a 2023, apenas **Entre discurso e a prática: implementação do currículo de História no programa educacional São Paulo faz escola**, de Giavara e Barreiro (2013), trata de uma reforma curricular para o Ensino Médio. No referido artigo, as autoras analisam a elaboração e a implementação da proposta, com base numa pesquisa desenvolvida em duas escolas públicas no interior paulista. Discutem as relações entre as intencionalidades curriculares do **São Paulo faz escola** e as experiências vivenciadas pelos sujeitos (professores

de História e gestores) durante a reforma, tanto na sua elaboração quanto nas ações da SEE-SP, na implantação. Para tanto, as autoras recuperam os processos que ocorreram com a proposição e implementação do currículo de História elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) no estado de São Paulo, que se estendeu de meados da década de 1980 até início dos anos 1990, justificando a existência de rupturas e de permanências comuns entre as duas reformas. Giavara e Barreiro (2013) colocam que

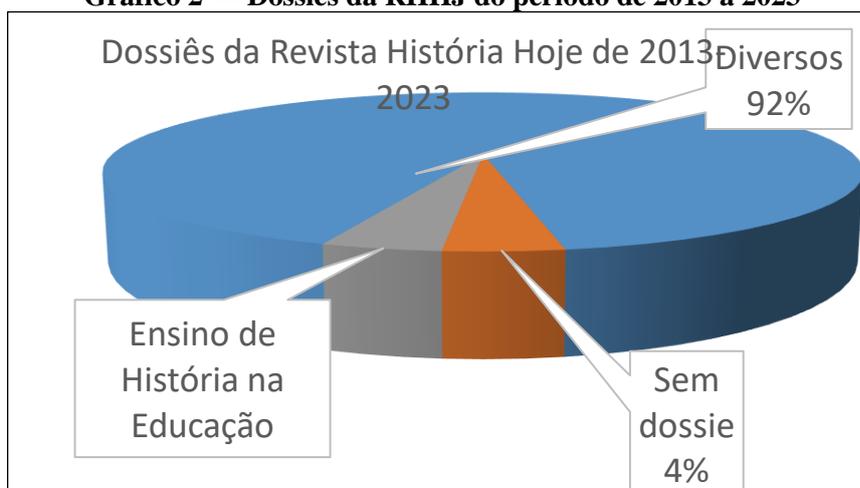
[...] Mesmo que a proposta de História implementada pela Cenp em 1992 tenha deixado para trás parte das inovações preconizadas nos anos 1980, o debate educacional promovido naquele contexto de redemocratização política e social tornou-se um divisor de águas, **um marco para o ensino de História na contemporaneidade**, sobretudo pelo abandono de antigas concepções teórico-metodológicas e pela valorização do papel a ser desempenhado pelo professor nos processos de reforma educacional, dada a consideração da escola e de seus sujeitos como produtores da “cultura escolar”. (GIAVARA; BARREIRO, 2013, p. 248, grifos nossos).

O movimento em torno do currículo paulista entre as referidas décadas de 1980-90 se configura como marco de memória para o campo do ensino de História, sendo por isso recuperado nas discussões sobre reformas educacionais, em especial, quando se coloca em disputa a participação de docentes na elaboração e efetivação do currículo de História.

Com exceção do referido artigo, nos textos publicados na RHHJ, as políticas educacionais e reformas curriculares, como a do Ensino Médio em andamento, são abordadas, em maioria, como questões que estão atravessadas por outras temáticas, como a Base Nacional Curricular Comum, o Movimento Escola Sem Partido, as ocupações estudantis de 2016, o sentido e a importância do estudo da História na educação básica.

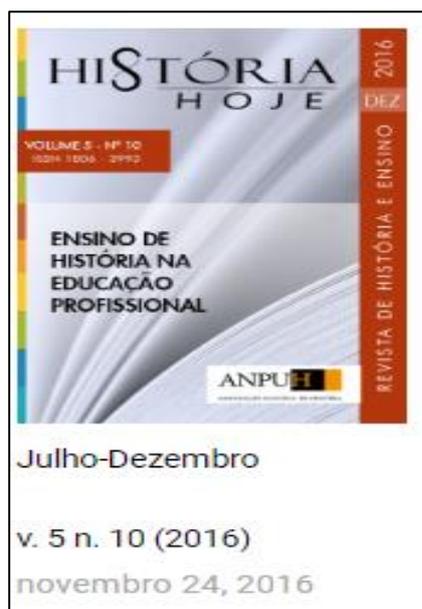
O Ensino Médio figura em alguns artigos da RHHJ como nível da educação básica em que se desenvolve determinada investigação, mas não como objeto de pesquisa. A título de exemplo, têm-se os seguintes trabalhos: **Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de História de alunos do Ensino Médio** (Carvalho, 2019); **Entre efemérides e história de grandes vultos: a presença de biografia nas aulas de História do Ensino Médio** (Galvão, 2020); **Um debate com jovens do Ensino Médio sobre História, memória e racismo** (Thomson; Zammataro, 2021); **História Temática no Ensino Médio: análise das práticas educativas sobre Segunda Guerra Mundial e Holocausto no Estágio Supervisionado** (Silva, 2021); **“Por que um canal do YouTube mentiria?”: a relação entre os estudantes do Ensino Médio e os conteúdos históricos divulgados no YouTube** (Rodrigues Junior, 2021). São discussões que não convergem aos interesses dessa pesquisa.

Gráfico 2 — Dossiês da RHHJ do período de 2013 a 2023



Fonte: elaborado pela autora com dados da **Revista História Hoje** (2024).

Figura 13 — Capa de Revista História Hoje



Fonte: elaborado pela autora com dados da Revista História Hoje (2024).

O dossiê temático **Ensino de História na Educação Profissional** é composto por seis artigos, com dez autores oriundos, em maioria, da região nordeste, além de uma entrevista. No editorial do dossiê, Cristiani Bereta da Silva (2016) enfatiza os desafios e a necessidade em contribuir com as discussões relativas às permanências e mudanças no Ensino Médio, sendo necessário debater o caráter político de sua concepção. Por isso, “aprovar uma reforma do Ensino Médio por Medida Provisória (746/2016) sem amplo debate nacional é uma afronta a todos aqueles/as que pensam a Educação neste país e dela necessitam” (SILVA, 2016, p. 2). A editora da RHHJ ainda ressalva o posicionamento público do periódico contra, não apenas a

MP 746/2016, mas ao Movimento Escola Sem Partido, estabelecendo uma relação entre as pautas. A referência à reforma do Ensino Médio não se estende aos textos visto que o dossiê foi publicado em dezembro de 2016, apenas três meses após a MP. Por isso, obviamente, os artigos não irão contemplá-la em suas pesquisas. Isso, entretanto, não significa desconsiderar o contexto de disputas em torno do Ensino Médio que estava se desenrolando desde 2013 com o PL 6.840/2013 e pela própria BNCC. Contudo, essa é uma questão não abordada nos artigos, que não se configura como um elemento presente nas problematizações mobilizadas pelos/as autores/as.

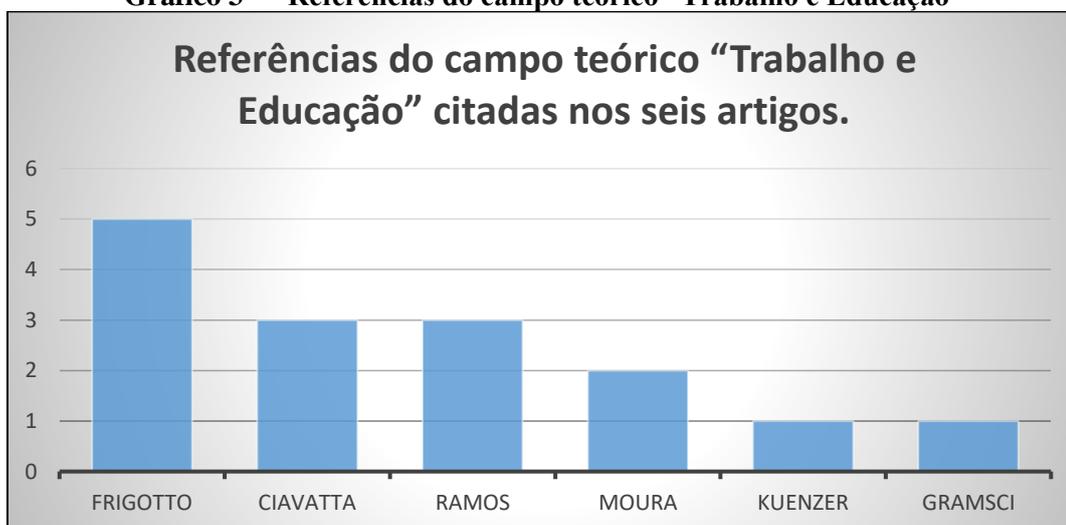
Enquanto proponente e organizadora do dossiê temático, Olívia Medeiros Neta (2016, p. 5) explica que esse teve como objetivo “problematizar o lugar da disciplina História e as práticas pedagógicas dos seus professores no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, pois compreendemos que essas reflexões corroboram novos olhares necessário à História [...]”. Defende que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica fornece perspectivas de desenvolvimento social e humano, desde que seja alicerçado pelo “tripé formação *omnilateral*, *indissociabilidade* entre educação profissional e educação básica e *integração* de conhecimentos geral e específicos como *totalidade*” (MEDEIROS NETA, 2016, p. 5, grifos da autora). Sendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) a rede responsável pela maior oferta dessa modalidade de Ensino Médio do Brasil, são eles os principais responsáveis em efetivar essa formação, tomando o trabalho enquanto princípio educativo. Todos os artigos do dossiê trazem resultados de pesquisas feitas no âmbito dos IFs.

Como exposto na apresentação do dossiê, os artigos versam sobre o papel da História no currículo da Educação Profissional no Ensino Médio integrado, pata tanto, aponta as especificidades e os desafios presentes ao trabalhar com a disciplina nos diversos cursos técnicos oferecidos nessa modalidade. Uma das questões mais proeminentes é o distanciamento entre a formação inicial e continuada de docentes e o exercício profissional na área técnica, sendo necessário aos/as professores/as de História construir, diante das demandas que são postas, alternativas que ofereçam aos/as discentes dos cursos técnicos sentidos para estudar História.

De fato, evidenciar o significado e a importância da disciplina nos cursos técnicos é um elemento comum aos artigos. Partem, sobretudo, da defesa de que o conhecimento histórico possibilita compreender as transformações do mundo do trabalho e das profissões, mediando uma formação humana mais ampla. Para essa discussão, mobilizam categorias do campo de estudos que se dedicam a investigar a categoria Trabalho e Educação, problematizando o dualismo estrutural ainda presente de forma muito forte no Ensino Médio, bem como a

submissão da formação de jovens aos interesses do mercado de trabalho que impõe o tecnicismo estreito. Como referências teóricas, os/as autores/as trazem intelectuais que estiveram presentes nas disputas por um novo projeto educacional na década de 1980, recuperando o acúmulo teórico produzido por aqueles/as que, há anos têm se dedicado a estudar a educação, e mais detidamente, o Ensino Médio, em razão das suas relações com o trabalho. Também citam novos estudiosos/as que vêm contribuindo com a área de pesquisa. Segue Gráfico 3 que apresenta os resultados:

Gráfico 3 — Referências do campo teórico “Trabalho e Educação”



Fonte: elaborado pela autora com base na **Revista História Hoje**, n. 10 (2016).

Com estes pressupostos, questionando o viés instrumental e pragmático presente no currículo do Ensino Médio brasileiro, Silva (2016) direciona críticas à Pedagogia das Competências, visto que ela negligencia as disciplinas que possuem ênfase na formação humana. Para o autor, o auge do currículo das competências se deu até o final da década de 1990 com o governo Fernando Henrique Cardoso, havendo uma mudança parcial dessa realidade a partir de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio da Silva. Nesse momento, assumiu no MEC um

[...] grupo de militantes e pensadores da educação integrada ou politécnica. Pautado no materialismo histórico-dialético, no conceito de ‘escola unitária’ de Antônio Gramsci, em experiências de educação popular realizadas no âmbito dos movimentos sociais. (SILVA, 2016, p. 33, grifos do autor).

Dentre alguns resultados da atuação desse grupo está a publicação do Decreto-Lei 5.154/2004, que instituiu o Ensino Médio integrado e ao mesmo tempo revogou o Decreto-Lei

2.208/1997, que impossibilitava esse tipo de modalidade. Com essas mudanças, o ensino de História passou a estar mais presente nas escolas técnicas brasileiras.

Pirola e Leite (2016) refletem sobre a interseção entre ensino de História e Educação Profissional, entendendo-a como via para a superação de dualismos educacionais. O ensino e a História constituem-se “[...] dimensões imprescindíveis ao entendimento das lutas entre práticas e representações, formas e reformas que pretendem limitar as possibilidades da educação profissional e a própria possibilidade de transcender tais limitações” (PIROLA; LEITE, 2016, p. 8).

Nota-se, de forma geral, nos textos que compõem o dossiê, a ênfase na defesa por uma formação humana ampla, em que a História desempenha um papel de extrema relevância por contribuir para a compreensão das relações historicamente construídas existentes no mundo. Araújo (2016, p. 134) aborda sobre essa questão na entrevista que compõe o dossiê:

Parto do pressuposto de que as diferentes disciplinas têm como função assegurar aos alunos as ferramentas que lhes permitam interpretar a realidade e nela intervir. Assim, o ensino das humanidades também deve se articular a esta finalidade tendo a especificidade de desenvolver nas novas gerações a capacidade de se situar no tempo e no seu espaço social. Entretanto, deve-se superar, quanto a isso, o equívoco teórico de que caberia ao ensino das humanidades desenvolver a capacidade de pensar, enquanto as disciplinas das chamadas ciências duras deveriam favorecer as capacidades de fazer. Isso só reproduz a histórica dualidade que marca a educação brasileira. Todas as disciplinas devem ser trabalhadas de modo a desenvolver as capacidades de pensar e de fazer, já que todos os indivíduos deveriam desenvolver as capacidades de produzir e criticar, como dizia Marx. Do mesmo modo, na educação profissional, disciplinas do núcleo comum e disciplinas técnicas devem ter a função de desenvolver as capacidades de fazer e de pensar.

As discussões evidenciam ainda a necessidade de aumentar no Ensino Médio integrado o diálogo entre a área de História e as demais áreas do conhecimento, visando a sistematizar o que foi feito até então e construir novas estratégias de integração curricular, rompendo assim com a lógica hierárquica e disciplinar que organiza os saberes científicos e escolares.

5.2.3 A produção acadêmica dos/as pesquisadores/as do ensino de História: Políticas educacionais e reformas para o Ensino Médio no ENPEH

Os temas dos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) do decênio 2013 a 2022 fornecem indicativos interessantes para vislumbrar as preocupações que norteiam o debate dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante do contexto brasileiro vivenciado, no qual se impõe uma série de desafios, de diferentes naturezas. O Quadro 13 apresenta os temas dos eventos:

Quadro 13 — Temas dos Encontros Nacionais de Pesquisadores do Ensino de História

Edição	Tema
2013- X ENPEH	Políticas e práticas do ensino de História.
2017- XI ENPEH	Pesquisa em ensino de História: desafios de um campo de conhecimento.
2019- XII ENPEH	Territórios disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise.
2022- XIII ENPEH	A pesquisa em ensino de História em tempos presentes: tensões e (re)construções.

Fonte: elaborado pela autora com base no *site* oficial da Associação Brasileira de Ensino de História (2024).

Nota-se uma recorrência nas temáticas do indicativo de que a produção do conhecimento histórico, em diferentes dimensões, vivencia tempos de adversidades, necessitando, por isso, de articulações para resistências. A escolha do título **Políticas e práticas do ensino de História**, em 2013, teve a intencionalidade de evidenciar “uma reflexão que tem permeado discussões relativas às estruturações curriculares que estão acontecendo no Brasil, bem como reflet[ir] o anseio de reafirmar o papel do Ensino de História na formação da cidadania” (LUCINI, 2013). Ainda, de acordo com o texto de apresentação,

[...] é importante que pesquisadores que atuam diretamente com pesquisas sobre o Ensino de História **reflitam e discutam as reconfigurações curriculares no âmbito das políticas e práticas** que cotidianamente emergem nos espaços escolares, seja como demandas pela inserção da história dos grupos historicamente silenciados, seja pela tentativa de negação do direito à memória e ao passado aos sujeitos em formação. Importa dizer que não possibilitar conhecer o passado pode significar a violação das possibilidades de identificação cultural necessárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. (LUCINI, 2013, p. 2, grifos nossos).

A edição de 2017, elegeu **Pesquisa em ensino de História: desafios de um campo de conhecimento** como tema, por reconhecer o crescimento do número de pesquisadores/as, grupos de pesquisas e publicações em periódicos que tomam o ensino de História como linha de investigação, principalmente, a partir 2010. Destarte, entendem que

[...] é tempo de avaliar, problematizar esta produção e questionar: o que tem significado “fazer pesquisa” nesta área. Quais os sentidos atribuídos ao ensino de história”? Objeto de conhecimento? Campo de investigação/ lugar de produção de conhecimento? Como têm sido enfrentados os desafios epistemológicos da contemporaneidade pelos pesquisadores dessa área? Quais as escolhas realizadas face à pluralidade de apostas políticas possíveis no cenário político atual? **Como as reformulações curriculares propostas no atual contexto das políticas educacionais no Brasil têm sido significadas nas pesquisas?** Desafios ou perspectivas? [...]. (ENPEH, 2017, p. 9, grifos nossos).

Para Rodrigues Jr. e Zarpato (2021, p. 22) o subtítulo, *Desafios de um campo de conhecimento* faz anúncio da agenda posta: “os processos de produção, debate e homologação da BNCC (com seus sequestros e golpes) e a Reforma do Ensino Médio, encaminhada via medida provisória ao congresso nacional, representaram o epicentro desse desafio”. Nesse momento, tem-se como evidente a necessária mobilização política da área do ensino de História, visto que, como apontaram Monteiro e Adriana Ralejo (2019, p. 7)¹²¹,

Governos de diferentes alinhamentos políticos e ideológicos têm se mostrado atentos e interessados em promover ou controlar o ensino dessa disciplina escolar que tem se mantido nos currículos há mais de dois séculos. Pelo exposto, pode-se afirmar que o ensino de História é, efetivamente, um lugar político no qual disputas em torno da relação saber/poder se efetivam nos documentos, nas políticas, no currículo, nas práticas escolares, na produção de memórias.

A temática **Territórios disputados: a produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise**, da edição XII¹²² (2019), fornece continuidade às inquietações e pautas dos ENPEHs anteriores. No ENPEH (2021, p. 9) é destacado que, “o persistente caos contemporâneo se apresenta na forma de um mal-estar que oprime, que trucidada o ser, que corrompe os conceitos e os métodos do Ensino de História por meio de revisionismos picaretas e do negacionismo neofacista”, exigindo dos/as pesquisadores/as uma “resposta intelectual, científica, plural, coletiva e afetiva contra o mal-estar e a colonialidade” (ENPEH, 2021, p. 9).

Ao examinar as discussões das conferências e mesas-redondas que orbitaram em torno da temática do evento, é possível identificar um estado de atenção para os diversos fatores ocorridos no Brasil que apontam para uma crise ampla. Esse contexto impõe “rever nossas perspectivas, reconsiderar nossas projeções futuras e sobretudo, experienciar o presente que desliza do nosso controle. É meio trágico, mas é quando a carroça pega fogo que o cavalo corre mais rápido... e bem rápido” (ENPEH, 2021, p. 11).

Ao trazer questões como “que crise é essa?, de que crise estamos falando?”, Cerri (2021, p. 38) problematiza a presença da palavra crise no título do evento de 2019:

¹²¹ Do X ENPEH (2017), houve a publicação de anais e livro reunindo as discussões das mesas-redondas e conferências do evento. Este último foi organizado por Adriana Ralejo e Ana Maria Monteiro (2019). Conferir em: **Cartografias da Pesquisa em ensino de História**.

¹²² Nessa XII ENPEH, os anais foram publicados em formato de livros. No **Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise** são apresentados os relatórios dos painéis de pesquisa e os relatórios dos coordenadores dos Grupos de Pesquisa em Diálogo, os GPDs. O livro **Ensino de História entre fios e lavrados**, é um “livro de memórias, relatos e resumos, nos quais apresentamos os trabalhos produzidos nos GPD, fóruns e painéis da pesquisa” (ENPEH, 2021, p. 10). E, por fim, **Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de História, identidades e agenda democrática** reúne os textos das conferências e das mesas redondas do evento.

Em primeiro lugar, não se trata de uma crise DO ensino de História, mas de uma crise que, nos tempos atuais, se abate também sobre o ensino de História. É uma crise, portanto, comum a quase todos os setores da atividade intelectual, como também das atividades de trabalho, de convivência, de ação política. Assim, é uma crise que se abate, como se abate sobre o Brasil e o mundo, também sobre o conjunto das atividades que envolvem fazer e pensar o ensino da História. Falo primeiro, portanto, desta crise exógena. (CERRI, 2021, p. 38)

Refere-se, portanto, a uma crise que abrange questões econômicas, políticas e sociais e não se dissocia da educação, compreendendo que ela não está apartada das demais. A militarização das escolas, a ideologia de gênero, o negacionismo histórico e científico, o marxismo cultural, o Movimento Escola Sem Partido, a Reforma do Ensino Médio, o “golpe” da BNCC são todas faces e sintomas dessa crise no âmbito educacional, originada por diversas “decisões autocráticas, confusas e entregues escancaradamente a interesses econômicos, que assumem distintas formas, desde um discurso empresarial tecnicista até um discurso reacionário, moralista e fundamentalista” (CERRI, 2021, p. 43). Apesar de tudo isso, o pesquisador ressalva que as crises não podem promover o aprisionamento, ao contrário, devem impulsionar novos debates e propostas. Afinal, não se pode ter expectativas de um tempo sem crises.

Mais especificamente, no que se refere ao ensino de História, a crise vivenciada coloca em disputa a legitimidade e a relevância do conhecimento histórico, bem como a determinação sobre quem tem autoridade para definir uma proposta curricular para a disciplina. Tudo isso, gera uma “situação de irrisignação na comunidade de professores e pesquisadores do Ensino de História e de outras disciplinas, compondo o quadro de litígios curriculares que tendem a fazer com que o debate continue na ordem do dia” (RODRIGUES JR; ZARPATO, 2021, p. 20). O ensino de História tem relevância não apenas como objeto de pesquisa, mas, principalmente, como campo de conhecimento e de resistência.

O tema do evento seguinte **A pesquisa em ensino de História em tempos presentes: tensões e (re)construções** remete a uma temporalidade que se alastra, algo que ainda está em processo, a continuidade das discussões, das ações de enfrentamento e das resistências para contrapor a crise estabelecida. Tem-se, portanto, neste XIII ENPEH (2022) o prosseguimento do movimento de debates, de propostas e de oposição. Segundo os/as organizadores/as, houve a intenção de colocar no centro do debate

[...] aspectos que ainda são ponto de tensão, como: a expansão das fronteiras epistemológicas das pesquisas, o passado colonial (racismo) e a estrutura dos currículos brasileiros, estratégias metodológicas das novas pesquisas sobre questões de gênero, raça, sexualidade, classe e os diversos embates

enfrentados pelos profissionais de história nos espaços escolares, nas universidades e centros de memória e pesquisa. (CERRI *et. al.*, 2023, p. 9).

Na mesa **O (não) lugar da História nas reformas curriculares** formada por Maria Lima dos Santos (UFMS), Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE), Gernaro Oliveira (Massey University - Nova Zelândia) foram evidenciadas discussões sobre reformas, dentre as quais do Ensino Médio. Para Szlachta Junior (2022, n.p.),

não estar determinados assuntos ou desaparecer a História no ensino médio é uma afronta muito grande, um choque, um tapa na cara da historiografia não somente da área de ensino de História. É muito importante deixar isso a dimensão evocativa que precisamos assumir. Também mostrar aos nossos colegas que, muitas vezes, acham que é só uma baboseira não estar no currículo escolar e não ter História no ensino médio, na verdade é a base, é a sustentação da discussão histórica. Onde mais se discute História no Brasil senão na escola?

Santos (2022)¹²³, por sua vez, propõe pensar a relação da produção de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História e a incidência na produção das políticas educacionais. Coloca atenção nos mecanismos discursivos por meio dos quais são constituídos consensos nos meios educacionais. Refere-se ao “uso quase naturalizado de termos como: inovação, protagonismo, competências, habilidades, cidadania, empregabilidade, alinhamento, engajamento, qualidade, desempenho e atitude historiadora” que, algumas vezes, são incorporados inclusive nas pesquisas acadêmicas, sem maiores questionamentos (Santos, 2022, n.p.). A autora, fundamentada numa perspectiva foucaultiana, propõe pensar o currículo enquanto prática e não como documentos estéreis, ressalta, porém, que não se refere “ao que acontece na prática, o interesse é pensar quais são as subjetividades projetadas nessas políticas e não o que se faz com elas”. Nesse sentido, problematiza o ensino de História no contexto do discurso que circula nas políticas curriculares

por considerar que essas têm sido espaços privilegiados de disseminação de um ideal de cunho neoliberal em que a utilização reiterada de alguns significantes induz o campo educacional a almejar a mesma lógica posta no mercado, incidindo na produção de subjetividades neoliberais, ofuscando de maneira preocupante projetos erguidos sobre outros referenciais e paradigmas. A proposta leva em consideração que os efeitos dessas políticas na reconfiguração e no processo de apagamento da disciplina de História no currículo da educação básica não tem sido considerado com um grau de importância necessária nas pesquisas acadêmicas no campo da História. (SANTOS, 2022, n.p.). [Propõe] fazer uma reflexão em torno da problemática

¹²³ A professora Maria Lima é coordenadora da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas. Em 2023 assumiu a presidência da ABEH. O título da apresentação foi **De conhecimento a competências em si: flutuação de sentidos de (ensinar) História nas políticas curriculares contemporâneas**. Esse conteúdo pode ser acessado no canal da ABEH no Youtube.

formulada na questão: que mecanismos discursivos operam o apagamento dos conteúdos relacionados à História e ao desenvolvimento do pensamento histórico nos documentos curriculares em um processo simultâneo de reconfiguração dos sentidos de História e de área de ciência humanas?

Concordamos com a pesquisadora, o que está posto é um projeto societário fundamentado em pressupostos da modernidade capitalista, dando acento a um currículo pragmatista, focado em competências e habilidades, bem como numa lógica em que a

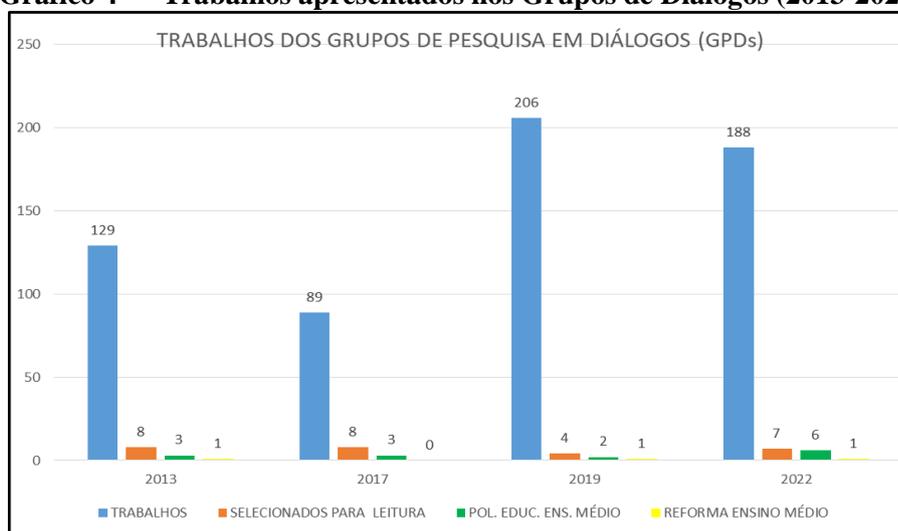
aceleração do tempo e o presente eterno são dois elementos centrais da estruturação da concepção de tempo sobre a qual o sentido da área de ciências humanas é erigido e por decorrência o sentido da História e seu ensino no interior do documento curricular [...]. A função social da História não é mais determinada por princípios constituídos nos diálogos e enfrentamentos dos diferentes grupos sociais. [...] Os conhecimentos circunscritos das ciências humanas assumem uma tarefa muito clara: possibilitar o controle, através da manutenção da ordem, frente a um contexto em que as culturas e os processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle [...]. (SANTOS, 2022, n.p).

As temáticas dos ENPEHs do decênio de 2013-2023, portanto, dialogam e se imbricam, tecendo pautas de enfrentamentos, disputas e proposições diante dos ataques ao ensino de História. Nas conferências e mesas-redondas, norteadas por essas pautas, conseguimos perceber o quanto os/as pesquisadores/as em ensino de História estão atentos/as aos acontecimentos com repercussões na sociedade e na educação e seus desdobramentos no ensino da disciplina, em diferentes níveis e modalidades. Há, sobretudo, uma perspectiva do papel político do evento, por meio dos/as pesquisadores/as que dele congregam, podendo ser concebido como “unidade de tempo-espaço importante, por ser o lugar de (re)construir da agenda” (CERRI *et. al.*, 2023, p. 8). Sem dúvidas, nessa agenda comparecem preocupações com as políticas e as reformas educacionais. Rodrigues Jr. e Zaparto (2021, p. 20) apontam que existe um entendimento nos encontros do “impacto das configurações curriculares no âmbito das políticas e das práticas que cotidianamente são produzidas nos espaços escolares”. Por essa razão, atender às demandas que têm permeado as discussões acerca das reestruturações curriculares em curso no Brasil e as disputas por hegemonia sobre esta produção se configura como uma temática, dentre as várias, do campo de pesquisa em ensino de História (ENPEH, 2017).

Essa questão é ampliada e aprofundada quando as políticas curriculares oficiais passam a propor e, seguidamente, aprovar reformas, como a Lei 13.415/2017, que fere a autonomia das disciplinas, substituindo-as por áreas de conhecimento nas quais se articulam componentes curriculares diferentes e com caráter optativo. Há um consenso, entre intelectuais que compõem esse fórum acadêmico, que essas reformas infringem a legitimidade e a presença das disciplinas nos currículos da educação básica.

Tomando como referência tais discussões, concluímos, com isso, que os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, vinculados ao ENPEH têm pautado nas conferências e mesas-redondas as políticas e reformas educacionais no Brasil nessa última década, demarcando nesse fórum acadêmico as disputas a serem feitas em defesa do conhecimento histórico, dada a sua importância para a formação cognitiva e política da sociedade brasileira. A partir desse momento, interessa, porém, examinar os trabalhos apresentados nos Grupos de Pesquisa em Diálogos (GPD) com objetivo de dimensionar aqueles/as que tomam a temática como objeto de estudos. Para melhor compreensão, apresentamos os dados no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 — Trabalhos apresentados nos Grupos de Diálogos (2013-2022)



Fonte: elaborado pela autora com base nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH): 2013 (UFS), 2017 (URFJ), 2019 (UFMG), 2022 (UFRP).

Importa esclarecer que, apesar de ter separado as reformas para o Ensino Médio em uma coluna específica, não a concebemos de forma desarticulada da política educacional, ao contrário, ela é sua parte e sua origem. A intenção foi apenas demarcar graficamente para que houvesse uma melhor visualização dos dados, deixando evidente os estudos que traziam como objeto central as reformas para o Ensino Médio daqueles que a tangenciavam por intermédio de outras problemáticas. Também, é importante colocar que, dos artigos selecionados, todos tratam de algum elemento das políticas e das reformas educacionais para o Ensino Médio, porém, nem todos com preocupações que as colocavam como objeto da pesquisa. Alguns trabalhos, por exemplo, trazem análises dos documentos norteadores (DCNEM e PCNs) identificando as lacunas e possibilidades de abordar determinados temas e conteúdos ou ainda

experiências de aplicabilidade em unidades escolares como alternativas metodológicas diante do currículo prescrito¹²⁴.

Na edição de 2013 do ENPEH, os debates se efetivaram em dez Grupos de Pesquisa em Diálogo (GPD)¹²⁵, abrangendo diversas preocupações e temáticas. Desses, selecionamos três por abrigarem artigos de interesse, são eles: GPD7 Educação histórica, GPD9 Ensino de História e Juventude, GPD10 História do ensino de História. Dentre os artigos publicados, somente o de Souza (2013) forneceu um diálogo efetivo com uma reforma curricular para o Ensino Médio, ocorrida na década de 1990. O autor buscou identificar os consensos na literatura sobre essas reformas para disciplina História. O primeiro ponto consensual se refere a elas estarem alinhadas ao mundo da produção em seu saber-fazer, como expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é formar um cidadão útil. Outro aspecto de consonância encontrado pelo pesquisador é o fato de as “reformas do Ensino Médio estabeleceram-se de forma impositiva, mesmo que o discurso governamental seja o de autonomia, flexibilidade e liberdade de escolha na seleção dos conteúdos curriculares” (SOUZA, 2013, p. 7). O caráter impositivo, muitas vezes, vem com a manipulação dos/as docentes, convencendo-os/as em adotar o novo como sinônimo de melhor que o velho, sem aprofundamento das concepções que estão sendo propostas. Por fim, criticam a retirada da especificidade do conhecimento histórico por meio das áreas de conhecimento, estruturadas em competências e habilidades, sob o viés de uma suposta interdisciplinaridade. Na sua pesquisa, Souza (2013, p. 10, grifo nosso) conclui:

Assim, a discussão das reformas/mudanças curriculares para a disciplina de História no Ensino Médio ainda **é bastante rarefeita** e alguns trabalhos ou ainda estão em fase de elaboração ou possuem pouca circulação entre os pesquisadores da área. São pesquisas pontuais, não existindo ainda sínteses sobre a realidade brasileira em relação ao nível de apropriação das prescrições curriculares materializadas nos PCNEM da disciplina.

Percepção semelhante temos ao efetivar o levantamento dos trabalhos dos ENPEHs. Como exposto, enquanto em 2013 apenas um trabalho trouxe uma discussão sobre os debates de historiadores/as em torno das reformas curriculares para o Ensino Médio, em 2017 não foi identificado nenhum. A mesma tendência permanece em 2019, quando somente o artigo de

¹²⁴ Para melhor entendimento, tem-se, por exemplo, artigos que discutem a BNCC que, muitas vezes, não aborda o ensino médio especificamente, mas a educação básica. Obviamente, é um objeto relacionado à reforma, porém, no texto o/a autor/a não promove essa relação. Outros exemplos: discussões sobre documentos oficiais e determinadas categorias, como gênero, raça e tempo histórico. Ainda são encontradas propostas de currículo para educação integrada com base nas diretrizes, dentre outros. São questões que se aproximam das reformas, no entanto, não é o objeto da investigação.

¹²⁵ Foram propostos dez Grupos de Pesquisa em Diálogo, “contudo, apenas 09 grupos receberam um número de trabalhos que possibilitaram a sua efetivação” (LUCINI, 2013, p. 2). O interessante dessa informação é que o GDR cancelado foi justamente o de Políticas Públicas para o Ensino de História (GDR8).

Lopes e Ribeiro (2021) trata dessa questão, nesse caso, a reforma que está em andamento (Lei 13.415/2017). Os autores trazem uma reflexão pautada nas categorias protagonismo juvenil, identidade estudantil e cidadania com a perspectiva de oportunizar espaços de debates e tomadas de decisões. Concebem o protagonismo dos/as jovens como meio para efetivar a sua participação ativa nos diversos espaços e instituir uma cultura democrática, em que a finalidade seja a formação de cidadãos plenos, pautados em “sentimentos de autonomia, solidariedade e compromisso social” (LOPES; RIBEIRO, 2021, p. 353). Segundo os autores, essa categoria “[...] demanda de nós que a entenda como um instrumento para criar capacidades dos indivíduos - no caso dos jovens - pensarem e dirigirem a si mesmos, preparando-os para a efetiva participação na construção do social por meio da sua própria construção identitária” (LOPES; RIBEIRO, 2021, p. 353).

Ao que tudo indica, os pesquisadores possuem uma visão positiva em relação a essa perspectiva de educação. O texto não avança nas relações e limites entre as bases conceituais que se referem às intencionalidades dos autores que trabalham com as questões que alicerçam a reforma do Novo Ensino Médio (NEM). Assim, leva ao entendimento que o protagonismo pretendido pelos autores e pelo NEM coadunam. Estudiosos/as têm direcionado críticas a este conceito, apontando para a ênfase em princípios baseados na meritocracia, contribuindo para desarticulação da formação política dos/as estudantes, além dos limites postos a este protagonismo diante da oferta curricular definida pelos estados (FREITAS, 2023; CATINI, 2023). Não se deve desconsiderar, todavia, as possibilidades que se colocam nos processos de implementação, visto que novas leituras são feitas em relação ao que foi inicialmente previsto ou imposto. As práticas no chão da escola podem ser diferentes e, inclusive, suscitar resistências. Estudos recentes, como um publicado pelo Observatório do Ensino Médio, demonstram como nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul, apresentaram uma divergência na forma como os/as estudantes compreendem o seu protagonismo (FÁVERO, 2022). Significa, portanto, que é uma questão que merece maiores investigações.

O último evento do ENPEH, em 2022, a que denominam “ano da (re) construção”, fazendo uma referência ao momento pós-pandemia, consta nos anais que, dentre as diversas temáticas discutidas na edição, estava “Políticas públicas de orientação de práticas curriculares em Ensino de História, como forma de reafirmar o direito ao conhecimento do passado por todos os cidadãos” (ENPEH, 2023, p. 11). De fato, alguns trabalhos se ocuparam em discutir as categorias que também estão presentes na reforma do Ensino Médio, como habilidades socioemocionais e empreendedorismo, além da BNCC do Ensino Médio. Entretanto, observou-se que as discussões não confrontam as concepções que fundamentam a reforma do Ensino

Médio. Dito de outra forma, não dialogam com os dados obtidos com a literatura produzida a respeito dos fundamentos da Lei 13.415/2017 nos últimos anos.

Abordando diretamente uma reforma para o Ensino Médio, na edição de 2022 do ENPEH, Mendes (2023) estuda a memória dos debates político-acadêmicos de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História acerca das reformas educacionais nas décadas de 1960-1970 para contrapor a permanência de uma memória oficial que ratifica a relativização da importância da História na formação educacional, como se encontra hoje o Novo Ensino Médio.

Concluimos, ao investigar os trabalhos apresentados nos GPDs e publicados nos anais do ENPEH, que poucos estudos têm sido produzidos acerca de reformas educacionais para o Ensino Médio, em especial, referente à Lei 13.415/2017, apesar da discussão figurar com ampla circularidade nas mesas-redondas e conferências, seja diretamente ou de forma tangencial.

5.2.4 Ampliando o olhar sobre as políticas e reformas educacionais para o Ensino Médio: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História

O Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História (Perspectivas) está historicamente relacionado à formação desse campo de pesquisa. Como já foi exposto, o evento surgiu em 1988 reunindo, pela primeira vez, docentes das universidades e da escola básica para discutir ensino de História, em meio às lutas que marcaram a retomada do Estado democrático de direito. O entendemos como um marco social da memória coletiva, na medida em que um grupo de intelectuais colocaram em evidência e desenvolveram uma importante discussão sobre a temática. Mello (2015)¹²⁶ enfatizou a relação entre o evento e as lutas pelo conhecimento histórico no IX Perspectivas, em 2015:

[...]a rigor, não fazemos nada de novo, senão seguimos uma tradição de lutas pela educação pública e o ensino de História construída por várias pessoas ligadas à área. Tradição não apenas “inventada”, mas realmente forjada nas lutas constantes a que somos convocados à medida em que sucessivas reformas do campo educacional, promovidas pelos poderes públicos ao longo das últimas décadas, tem afetado o campo do ensino de História. (MELLO, 2015, p.1).

¹²⁶ Fala proferida no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Belo Horizonte/MG, UFMG, em 18/04/2015 com o título **Perspectivas do Ensino de História: cenários complexos, atuações possíveis e união necessária**. Arquivo pessoal do autor, enviado, gentilmente por e-mail, para a pesquisadora.

A participação de Mello (2015) se deu na mesa-redonda **Ensino médio: questões controversas em debate**¹²⁷, na qual fez um levantamento do contexto vivenciado, que estava provocando uma série de mudanças que feria diretamente a aprendizagem histórica de estudantes e a formação docente, assim, o autor destaca: a tramitação do PL 6840/2013 na Câmara dos Deputados; a ofensiva do Estado de São Paulo para reorientar a organização das licenciaturas, forçando a diferenciá-las dos cursos de Bacharelado; a retirada da disciplina História do currículo dos três primeiros anos do ensino fundamental paulista; o aumento da atuação dos “reformadores empresariais da educação” com interferências no MEC e no CNE defendendo “uma pauta de mudanças baseadas numa concepção mercantilizante, gerencialista e tecnicista da educação que combina responsabilização, meritocracia e privatização”; além do PL 867/2015 que busca incluir o “Programa Escola Sem Partido na LDB” (MELLO, 2015, p. 3) na LDB, mas em trâmite ou implantado em diversas casas legislativas municipais e estaduais, dentre outros. O autor alerta para a gravidade do momento e conclama para uma mobilização das entidades, políticos e docentes em torno de uma pauta que faça resistência a esse retrocesso em andamento na educação brasileira e, mais especificamente, para o ensino de História. Por isso, sugere:

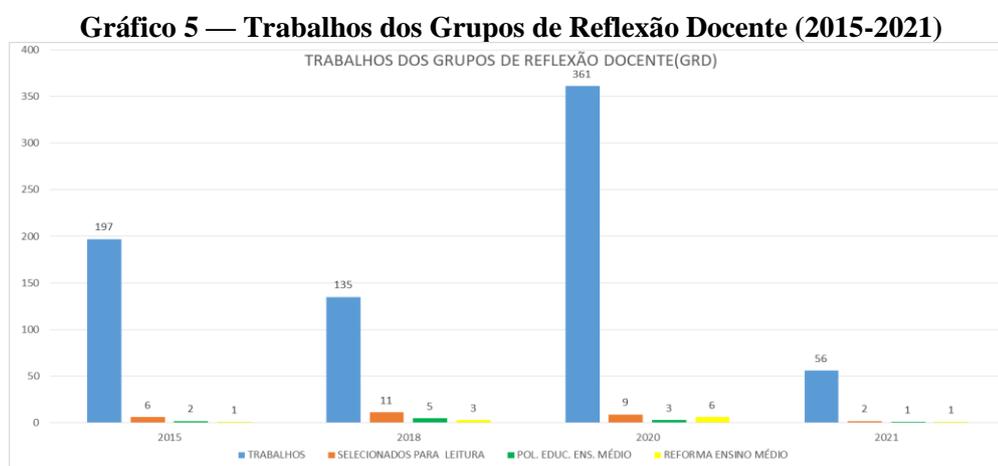
[...] a formação de um arco de entidades, afim de exercermos plenamente nossa cidadania política, em defesa da educação pública socialmente referenciada, do estado democrático de direito, da laicidade do estado e dos avanços sociais obtidos nos últimos anos. Não é mero proselitismo defendermos a união da ABEH e do GT da ANPUH em torno de uma agenda comum e uma pauta de lutas. Não haverá grandes perspectivas para o ensino de História se triunfarem projetos que minimizam sua importância no currículo escolar; que na crítica ao suposto “inchaço curricular” atacam as leis 10.639/03, e 11.645/08; que em nome da “liberdade de consciência e crença” procuram sequestrar a autonomia docente, amordaçar e criminalizar o professor; que baseados em uma visão equivocada da interdisciplinaridade buscam esvaziar as disciplinas e aligeirar a formação docente em áreas amorfas. (MELLO, 2015, p. 3).

As colocações de Mello (2015) coadunam com a visão dos/as organizadores/as do **Perspectivas do Ensino de História: cenários complexos, atuações possíveis e união necessária** (2015) que reafirmam o compromisso do evento com as dificuldades que vivem os/as professores/as de História em diversos níveis de ensino, sobretudo nas escolas públicas da Educação Básica, apontando que são “desafios que expressam tensões ou diálogos com as políticas educacionais e curriculares dos últimos 30 anos; com as condições do trabalho

¹²⁷ Infelizmente, não há transcrição das falas das demais participantes: Carla Beatriz Meinerz (UFRGS) e Mariza Ribeiro Teixeira Duarte.

docente; com os movimentos sociais em prol do reconhecimento e afirmação de outras culturas” (PERSPECTIVAS, 2015, p. 12).

A esta pesquisa interessa, precipuamente, investigar como tem se dado esses “diálogos com as políticas educacionais”. Para isso, da mesma maneira que procedemos com os anais ENPEH, passamos a buscar na produção acadêmica reunida nas edições dos **Perspectivas** [...], ocorridas entre 2015-2023, como historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História têm discutido as políticas e reformas educacionais, em especial, as que reiteram a necessidade de fragmentar o conhecimento histórico e prescindir dele. Apresentamos um panorama dos dados obtidos no Gráfico 5, a seguir:



Fonte: elaborado pela autora com base nos Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas): 2015 (UFMG), 2018 (URGS), 2020 (*ON-LINE*), 2021 (UFPA-*on line*).

Na edição de 2015 foram propostos treze Grupos de Discussão (GD). No GD3 – Diálogo entre diferentes saberes e práticas no jogo da vida e do ensino de História, Karina Serrazes (2015) discutiu a trajetória da História ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, desde sua consolidação como disciplina escolar nos anos 1930 até os dias atuais, focalizando as relações entre Estado e políticas de currículo. A autora faz referência à redemocratização do Brasil, na década de 1980, como sendo o momento em que

os debates sobre o ensino de História se acirraram e surgiram novos programas curriculares que, influenciados por diversas tendências historiográficas, se voltaram para a ampliação das abordagens e das temáticas, visando redimensionar a função social e a política da disciplina e superar a abordagem histórica tradicional que marcou a trajetória da história ensinada. (SERRAZES, 2015, p. 291).

Serrazes (2015) também destaca que nesse mesmo contexto foi feita a Proposta de Reformulação Curricular de São Paulo, ressaltando os embates que ocorrem em torno da sua

aprovação. Após traçar um panorama geral das reformas, centrou suas preocupações na definição do currículo paulista de 2008 com interesse em discutir as tensões expressas nos documentos norteadores do MEC e no material de orientação dos currículos do estado de São Paulo, problematizando a relação entre Estado e as políticas curriculares.

Ainda no mesmo evento, em 2015, Angélica Bueno e Erizane Rosa (2015, p. 23) apontam que

[...] historiadores, na grande maioria não tem demonstrado disposição de elegerem as políticas educacionais como objetos de pesquisas. Tendência que tem se mostrado cara a Disciplina História. Pois, além de perder a oportunidade de problematizar e analisar o que Buffa (1991) aponta como “*educação negada*”, os historiadores não têm estabelecido diálogos com uma parte do que Horn (2009) caracteriza como a “*sociedade em sua real dimensão e enorme complexidade*”. (BUENO; ROSA, 2015).

A reflexão se mostra apropriada diante da constatação de poucos trabalhos terem sido encontrados sobre política e reformas educacionais no IX Perspectivas, especialmente no que se refere ao Ensino Médio.

No evento de 2018, X Perspectivas, ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Silva e Carmo (2018) relacionam as reformas educacionais no Brasil a um movimento de produção coletiva de materiais e documentos, motivada pela ideia de democracia, como visto na construção de currículos escritos em vários estados desde o processo de redemocratização ocorrido na década de 1980. Neste entendimento, analisam como os governos do Paraná efetivaram, no decorrer das últimas décadas, diversas ações que, mesmo apresentando diferenciações “significativas, associaram a elaboração e implementação das reformas à melhoria da qualidade da educação e ao envolvimento de muitos agentes nos processos de construção e implementação de documentos curriculares” (SILVA; CARMO, 2018, p. 74). No artigo, problematizaram a elaboração do **Caderno de expectativas de aprendizagem** para a disciplina História, “documento [que] se define como uma contribuição para o avanço da qualidade do ensino, estabelecendo parâmetros comuns em relação aos conteúdos que devem ser aplicados em todo o estado” (SILVA; CARMO, 2018, p. 74).

O interessante da pesquisa de Silva e Carmo (2018) é que foi colocado em evidência, na discussão a respeito desses cadernos, diversos problemas que atravessam as políticas educacionais: o rompimento com as reformas anteriores, a sua elaboração de cima para baixo, disfarçada por validações manipuladas, exclusão de docentes do processo de elaboração, controle dos conteúdos e, no que tange às reformas mais atuais, avanço dos dispositivos de mercantilização da educação. Situam que, no primeiro decênio de 2010, consolidaram-se

processos de controle dos currículos, regulando-os de acordo com os sistemas de avaliação em larga escala que são adotados como sinônimo de qualidade.

Destacamos o artigo com a experiência do Paraná porque os elementos existentes estão também no alicerce das reformas que estão sendo implementadas em âmbito nacional atualmente, caracterizadas por subalternizar a educação às prescrições impostas por avaliações externas, que têm por objetivo final, efetivar uma formação adequada aos interesses de mercado postos pelo capitalismo neoliberal.

Ainda no Perspectivas de 2018, a Lei 13.415/2017 foi analisada por Silva (2018a) que a coloca como resultado de um contexto mais amplo que se desencadeia com a crise política gerada pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma. O autor compreende que houve “uma dinâmica de ruptura democrática por dentro das próprias instituições da república, o que pode ser apontado como uma *desdemocratização do Brasil*, amparada por uma agenda neoliberal” (SILVA, 2018a, p. 294). Mesmo as instituições funcionando, elas se encontram com um esvaziamento efetivo de defesa dos interesses da população, ao mesmo tempo que ocorre a “ampliação do caráter discricionário destas mesmas instituições seja naturalizado, com a aplicabilidade das leis valendo de forma diferenciada para situações análogas, a depender das relações sociais e posições políticas dos envolvidos” (SILVA, 2018a, p. 294). Assim, no campo educacional, uma reforma para o Ensino Médio seguia ao encontro dos interesses do setor privado, mediante suas fundações educacionais, com planos de aumentar sua atuação na educação básica e ainda adequar a formação educacional às novas exigências do capital produtivo financeirizado.

O autor reflete sobre os prejuízos da ausência da História na formação de estudantes diante da flexibilização curricular imposta pela Lei 13.415/2017, mas faz um contraponto ao pensar que

algumas fragilidades da reforma (tanto formais/legais, quanto políticas) poderiam supor articulações de resistência a implementação desta reforma, reposicionando o ensino de História. Assim, apontamos uma leitura possível para refletir o papel da docência em História neste contexto de desdemocratização brasileira: pensarmos o ensino de História como uma “trincheira” em defesa da democracia. (SILVA, 2018a, p. 298).

Um aspecto que chama atenção nas reflexões trazidas por Silva (2018a) versa sobre a reação dos/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História diante da lei. Considera que esta foi, no primeiro momento, “insuficiente” quando comparado a outros campos, como o que se articulou em defesa da sociologia, colocando a expectativa que “este diagnóstico, necessariamente contingente pela própria dinâmica ainda em curso, pode ser revertido”

(SILVA, 2018a, p. 301). Contudo, não são expostos no texto elementos que sustentem a afirmação sobre a insuficiente mobilização de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História aos ataques recebidos pela História diante da reforma atual. Cabe pontuar que a crítica do autor remete as que Martins (2000) fez em relação às resistências efetivadas contra a 5.692/1971, quando houve semelhante demora ao articular ações para os enfrentamentos dos Estudos Sociais. Descortinando os embates que se deram em torno da elaboração da BNCC, a mesa de abertura do XI Encontro Nacional Perspectivas (2020), intitulada **Por outra BNCC-História**, com a participação de Marinelma Meirelles (IFMA), Arnaldo Pinto Jr. (Unicamp) e Sonia R. Miranda (UFJF), debateu sobre as versões interditas do documento. Apontaram relações conjunturais entre a BNCC e o avanço do processo de mercantilização da educação brasileira que são efetivadas por meio da sua submissão às avaliações externas, substituindo direitos de aprendizagens por descritores de competências e habilidades a serem desempenhadas numa lógica pragmática da formação humana. Atende, sobretudo, ao objetivo de formar o *homo economicus* que se sobrepõe a uma racionalidade voltada para o retorno financeiro imediato com o menor custo possível.

Ocorrido de forma *on-line* no primeiro ano da pandemia de covid-19, o evento contou com 361 trabalhos inscritos, distribuídos em vinte e sete GRDs com um número grande de pesquisas sobre o ensino de História que abrangiam diversas temáticas. Dentre esses trabalhos, destacamos o de Molina e Talita Bordignon (2020) por trazerem uma reflexão sobre o possível fim da disciplina de História no Brasil em decorrência da sua diluição na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, imposta pela Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Esse processo é associado aos tempos da ditadura, devido ao semelhante ataque à História, concluindo que

[...] a formação dos futuros trabalhadores será empobrecida por meio da “ditadura das competências”. Muitos estudantes não terão mais contato com a História e outras disciplinas clássicas das Ciências Humanas e estarão suscetíveis aos projetos de vida individuais, adestrados, obedientes e sem perspectivas de transformação social. Em suma, a marginalização da História como disciplina apresenta sérios problemas para a construção da democracia, abalada recentemente pelos rompimentos de pactos como os direitos trabalhistas, previdenciários e também educacionais. (MOLINA; BORDIGNON, 2020, p. 7, grifos dos autores).

Da mesma forma, com preocupações acerca do conhecimento histórico diante das reformas educacionais, Almeida (2020) investiga as concepções de aprendizagem da disciplina que aparece nos documentos normativos. Em função de partir do pressuposto de que a História possui um papel fundamental para interpretação da “realidade presente de modo a construírem,

consciente e qualificadamente, perspectivas de orientação temporal” (ALMEIDA, 2020)”, considera os fundamentos existentes nos documentos normativos da Lei 13.415/2017, como a BNCC, diametralmente oposta a esses preceitos, seguindo uma direção contrária ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades.

Outro estudo interessante investiga as apropriações que a **Revista Nova Escola** empreende em relação à BNCC do Ensino Médio. Márcia Teté Ramos (2020) justifica o uso do periódico como fonte de investigação por este proclamar que seu papel é “facilitar e/ou traduzir os currículos oficiais de professores, portanto, procura realizar uma decodificação curricular e é lida/interpretada conforme determinados códigos culturais” (Ramos, 2020, p. 1). A autora verticaliza sua análise na questão da competência socioemocional e demonstra não haver espaço, “segundo a reforma do Ensino Médio com seus itinerários formativos e com a nova disciplina Projeto de Vida que substitui a história e outras áreas afins, para efetivar a aprendizagem histórica baseada em evidências e, conceitos substantivos e estruturais” (Ramos, 2020, p. 3-4). Mesmo assim, demonstra como a **Revista Nova Escola** adota, sem questionamentos, a demanda da competência socioemocional para o Ensino Médio por meio dos Projetos de Vida. Analisa como isso está posto numa série de matérias que buscam oferecer suporte aos/às docentes a trabalharem com o Projeto de Vida ou formar consensos em torno dos seus benefícios para a melhoria da educação. Ramos (2020, p.10) coloca:

Estamos nos despedindo da literacia histórica o que certamente dá margem para que o jovem estudante aceite toda gama de “opiniões” históricas, inclusive aquelas revisionistas conservadoras ou mesmo negacionistas. Sem a História como ciência, o jovem torna-se, por mais inteligente que seja, vulnerável a determinadas correntes pseudo-históricas. Ainda mais quando o discurso é o de protagonismo juvenil, que incide na ideia de que o jovem pode escolher, optar, defender, muitas vezes, o indefensável. Por isso mesmo, discuto brevemente também este termo mal utilizado nas reformas curriculares: o protagonismo juvenil.

No que se refere à implementação da Lei 13.415/2017, Cilmara Araújo e Teixeira (2020) apresentam reflexões acerca desse processo no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães na cidade de Guanambi – Bahia, para tanto, analisam os documentos norteadores (Diretrizes pedagógicas, Base Nacional Comum Curricular) com ênfase nos efeitos das mudanças, em especial, no componente curricular de História, por meio das experiências vivenciadas durante o percurso de planejamento. Essa foi uma escola-piloto e seguiu as Diretrizes Pedagógicas de Implementação na Bahia que traziam como princípio norteador os direitos humanos com a valorização da diversidade e do multiculturalismo, tendo “o trabalho como princípio educativo”. O fazer pedagógico deve ter em vista “à construção de conhecimentos significativos

que fomentem formas de intervenção na realidade” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2020, p. 3). O documento, ao direcionar para uma formação do indivíduo objetivando uma prática transformadora mediada pelo trabalho como forma de construção de uma sociedade mais igualitária, segue para além das competências e habilidades expostas na BNCC que normatiza a reforma. Entretanto, os autores ponderam a existência de distâncias entre o prescrito e o vivido, sendo as próprias diretrizes contraditórias por apresentarem elementos neoliberais e conservadores ao mesmo tempo. Também apontam para as dificuldades em elaborar o currículo diante da inexistência de uma formação que preparasse docentes e estudantes para implementar a proposta, somado ao contexto de insegurança provocado pelas investidas da Escola Sem Partido e avanço da extrema-direita. Para eles:

As decisões que repercutem no âmbito educacional vêm sendo tomadas de modo muito abrupto, sem considerar a vivência, a experiência e a opinião dos professores. O currículo prescrito dita as práticas pedagógicas, o Novo Ensino Médio adentra a Escola, cabe a equipe gestora e o corpo docente fazer as adequações para sua implantação, sem formação adequada, sem espaço físico adequado, e sem aparato tecnológico mínimo que atenda às áreas do conhecimento. (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2020, p. 9).

Sobre a disciplina História nesse novo currículo, Araújo e Teixeira (2020) colocam que ocorre a diminuição da carga horária e também passa a haver a diluição na área de conhecimento, o que provoca receios por parte dos profissionais que atuam na escola, havendo, por isso, um movimento de docentes para buscar uma nova formação acadêmica. A autora e o autor criticam a metodologia utilizada para implementação da Lei 13.415/2017, apontando os problemas que se deram para adequação curricular. Embora sejam questões legítimas, cabe pensar sobre a aceitação dessa proposta na escola. Seria interessante problematizar a adoção dos “jeitinhos” que têm sido usualmente adotados nas práticas docentes diante de reformas educacionais inviáveis, do ponto de vista de uma educação pública direcionada aos interesses de estudantes.

No XII Perspectivas, de 2021, Oliveira (2021) problematiza a relação entre o Novo Ensino Médio e a formação docente com base nos dados de implementação da reforma no estado da Paraíba, norteadas pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (PCMPB) que, assim como o documento da Bahia, também enfatiza a necessidade de uma formação que possibilite aos discentes fazer leituras de mundo. O documento ainda estimula o letramento científico em todas as séries e o debate sobre patrimônio histórico com a consequente educação patrimonial. Contudo, contradições também são apontadas pelo autor quando, sem mudanças estruturais na escola, tentam colocar a proposta em prática. Em meio às

dificuldades enfrentadas, somou-se o contexto da covid-19, impondo aos professores/as um duplo desafio: mudança curricular e o ensino híbrido.

Diante da investigação feita com a produção de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História nos fóruns acadêmicos — Simpósio Nacional de História, Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, no decênio 2013-2023 — é possível afirmar que as políticas e reformas educacionais estão na pauta das discussões, porém, não como uma temática de expressão nas pesquisas apresentadas nos STs, GRDs e GDs, respectivamente.

Retomando os fundamentos halbwachianos, numa sociedade existem muitas memórias em suas manifestações concretas, mas são sempre aproximações e não o passado acumulado tal como era. Essas se ancoram em marcos sociais comuns, com diferentes referenciais e identificadores de grupos. Significa dizer que as memórias coletivas decorrem dos elementos comuns vividos ou recebidos, situados no espaço e no tempo, tendo como referência o grupo. Diríamos que há memórias em luta que tomam o passado para enfrentar o presente. A construção e interpretação do passado acumulado, de certo modo, envolve memórias latentes e memórias construídas que permitem a compreensão de algo que passou, mas envolve memórias em seus sentidos norteadores que permitem a compreensão do que foi levantado por meio das produções, indicando que há uma historicidade dessa memória que, de certo modo, coloca historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História em estado de alerta diante das reformas do Estado.

Ao direcionar um olhar para possíveis mobilizações dos marcos de referência que ancoram as memórias acadêmicas existentes nessas produções, busca-se identificar como o presente e o passado, numa perspectiva dialética, são mobilizados por historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História por intermédio dessa memória e das experiências compartilhadas ou vivenciadas no enfrentamento às reformas educacionais que destituem o conhecimento histórico da formação de jovens do nível médio.

A mobilização da memória acadêmica diante da nova investida contra a formação histórica de estudantes do Ensino Médio imposta pela Lei 13.415/2017, em certa medida, remete a questões presentes na trajetória de lutas pela retomada da autonomia da História nos currículos. Em maior parte, essa memória é acessada nos diversos textos de apresentação dos anais, quando se historiciza a constituição do campo de pesquisa, colocando em evidência os/as seus pioneiros/as e suas obras, na década de 1980.

O coletivo de historiadores aborda, sobretudo, as articulações que concorreram para a renovação do conhecimento histórico no currículo das escolas no processo de

redemocratização, seja por iniciativas oriundas das universidades, seja aquelas geridas no interior das escolas e das práticas escolares. Contexto em que “a História “a ser ensinada” ou “ensinada” foi posta em questão, foi problematizada no momento de retirada dos Estudos Sociais [...], optava-se pelo retorno das disciplinas História e da Geografia. Mas que História?” (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p. 9). Comparecem, nos textos, informações sobre as diversas iniciativas que foram feitas — publicações, eventos, reformulação curricular — para efetivar a renovação da disciplina nas escolas, situando historicamente o surgimento dos estudos na área.

Porém, essa memória das lutas pela História, ocorridas na década de 1980, iniciadas ainda na anterior, é trazida como se fosse um processo homogêneo, sem disputas, um caminho natural que foi trilhado diante das ofensivas violentas que ocorriam. Não se coloca luz às divergências que historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História tiveram entre si para reconhecer as relações inerentes entre a universidade e a escola e, também, as especificidades dessa última. Esta questão ainda é atual nos cursos de licenciatura, pois há uma permanência da hierarquização dos conhecimentos, desconsiderando a necessária inter-relação entre as suas dimensões teórico-científicas e as de caráter prático-pedagógico.

É interessante pensar que a atualidade dessa divisão, pautada na suposta separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, segue com força, atuando para descontinuidades e ausências na participação de historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História frente à elaboração e intervenção das políticas educacionais. Nesse entendimento, dimensionamos que dar visibilidade às disputas internas, tomando como recurso analítico a memória político-acadêmica, pode suscitar debates acerca dos problemas que a História vem enfrentando para garantir sua presença no currículo da educação básica e na legitimidade que seus profissionais possuem em relação ao seu conhecimento, tanto no âmbito escolar quanto público, marcado por discursos revisionistas.

São recorrentes, nos artigos que trazem a memória dos movimentos em torno da retomada da autonomia da História, citações aos ataques dirigidos à Proposta de Reformulação Curricular de São Paulo, de 1986. Sem dúvida, as polêmicas referentes a tal reformulação se constituem como um marco de referência para pesquisadores/as, quando recuperam discussões acerca de disputas pelo conhecimento histórico e garantia do seu papel político. Outros marcos que têm sido lembrados, a exemplo do contexto de discussão e de publicação dos PCNs e, mais recentemente, o “golpe” da BNCC, como vem sendo denominada a interdição da primeira versão do documento, já discutida no início desta seção. Todos esses momentos geraram relevantes debates entre os/as historiadores/as, com embates internos sérios, e também desses/as com a sociedade.

Apesar desses marcos de referência serem recorrentes nos textos que recuperam a memória da trajetória do campo de ensino, não há problematizações no âmbito dos estudos de memória, de forma geral, tem-se apenas uma menção aos fatos. Exceção ocorre no trabalho de Mesquita (2017, p. 111, grifos da autora) que faz reflexões sobre “o movimento de mudanças no ensino de História, apontando pontos de tensão (urdiduras) que desde os anos de 1980, a “Era do Repensando”, se constituíram em tramas”. A autora evidencia a continuidade das tensões relativas ao conhecimento histórico, por meio de disputas feitas tanto entre os/as próprios/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História quanto no âmbito da sociedade em geral. De certa forma, Mesquita (2017) mobiliza essa memória de luta para compreender a permanência dos processos de vigilância e de embates acerca do controle da disciplina e seus desdobramentos na formação de professores/as.

A efervescência na produção de obras que propunham repensar o ensino de História, impulsionada pela renovação historiográfica, que ganhou projeção na década de 1980, também representa um marco de referência para o campo do ensino. Esses livros são reconhecidos como propulsores desses estudos e, ainda hoje, mesmo considerando a exponencial ampliação teórica dos últimos anos, são referendados, mesmo sem indicações diretas. Essa afirmação se fundamenta no *corpus* de pesquisa investigado nesta tese, porém, é preciso ratificar categoricamente que o aporte teórico que permite discutir o ensino de História decorre desde os anos de 1930, quando ocorreram debates de extrema relevância. Deve-se considerar, ainda, que a centralidade dessas produções vinculadas ao eixo Rio de Janeiro – São Paulo contribui para a manutenção de uma memória hegemônica e homogeneizada da História do ensino de história. Por isso, são necessárias futuras pesquisas que contribuam para ampliar a memória da historiografia do ensino de História.

Reafirmamos que identificar a presença dessas referências não significa dizer que existe uma problematização da memória acadêmica que estabelece relações dialéticas entre as questões atuais postas e o passado recente vivenciado. Como já foi discutido, a História foi fragmentada do currículo escolar em decorrência de uma visão tecnicista que submeteu a educação ao mercado de trabalho, pautada na Teoria do Capital Humano (TCH).

Partimos do pressuposto de que, na trajetória das reformas curriculares, implementadas no Brasil na década desde 1970, há uma experiência que resultou em um acúmulo teórico que precisa ser problematizado e evidenciado frente ao atual contexto, contrapondo concepções educacionais que se baseiam em visões pragmáticas que desqualificam e relativizam o papel da História para uma formação humana ampla, só possível pela inter-relação dos diversos campos de conhecimento.

A promulgação da Lei 13.415/2017 e da BNCC do Ensino Médio apresenta novos desafios para o campo, bem diferenciados dos que compunham o contexto das décadas de 1970-1980. Todavia, é possível também, na dialética presente e passada pela mobilização do campo de estudos da memória social, estabelecer aproximações entre o que foi estabelecido para o ensino de História de nível médio na Lei 5.692/1971 e a lei atual. Ambas partem de uma visão elitista de educação, como já discutimos nas seções anteriores, fundamentada na divisão do trabalho presente na sociedade de classes que imputa uma dualidade na formação de jovens, que se pauta sua origem societária.

Desta forma, tal perspectiva coteja a distribuição dos conhecimentos, priorizando os de caráter técnico-instrumental, sob o argumento de maiores possibilidades de preparação para o pleno emprego. A sociedade, por sua vez, é convencida por meios de criação de consenso, como a mídia, que a leva a acreditar que uma nova reforma educacional irá solucionar os problemas. Nesse processo, há, sem dúvida, a manipulação da memória social, em que se opera para que haja o esquecimento de reformas semelhantes que não geraram os resultados prometidos, reabilitando, assim, discursos que associam a formação voltada para o exercício do trabalho precoce como forma de melhoria das condições sociais e econômicas.

Nessa lógica pragmatista de educação, como amplamente já discutimos no decorrer da desta tese, as ciências humanas têm sido questionadas quanto a sua relevância para a formação de estudantes do Ensino Médio. Os componentes curriculares específicos, reduzidos a estudos e práticas que a compõem já não constam no documento da BNCC, figurando apenas na área de conhecimento, sob o argumento da interdisciplinaridade. Assim, a História novamente, encontra-se oficialmente fora do currículo do Ensino Médio. Na reforma instituída em 1971, a disciplina ficou dependente do curso profissional escolhido pelo/a estudante e no NEM consta na formação básica, compondo a área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas e no itinerário de mesmo nome, caso seja a opção escolhida. Notou-se que, nas duas situações há a fragmentação no currículo. Podemos, portanto, apontar para aproximações entre ambas as leis, mesmo havendo especificidades, situadas em seus contextos históricos próprios.

Atualmente a destituição da História dos currículos de Ensino Médio brasileiro vem acompanhada do avanço da extrema-direita com suas diferentes investidas — militarização das escolas, criminalização da docência, revisionismo, combate aos direitos humanos e igualdade de gênero — que buscam garantir a formação de sujeitos presos a um pânico moral, contrários a tudo que se apresenta fora do padrão judaico-cristão, heteronormativo e eurocêntrico. Essa formação ideológica está associada a um projeto pedagógico comprometido com a

aprendizagem flexível, com vistas a atender ao mercado também flexível. O que está posto não se circunscreve apenas a uma reforma curricular, mas a um projeto de poder.

Infelizmente, porém, esses ataques não advêm apenas do “campo inimigo”. Nos últimos anos, acompanhamos diversos processos constrangedores, como um grande movimento contra as cotas, endossado por grandes intelectuais, também vivenciamos nossos pares do campo da História atacando e desqualificando as pessoas que estavam envolvidas na elaboração da BNCC, por meio de críticas que se distanciaram de um diálogo de ideias para uma construção coletiva e democrática. Sob argumentos, inclusive ofensivos, forneceram elementos para revisionismos, combate à discussão de gênero nas escolas, anticientificismo e outros retrocessos que, para utilizar uma linguagem das redes sociais, deram engajamento a todos os tipos de falácias. Sem nenhuma pretensão de eliminar o contraditório, a realidade vivenciada nos obriga a repensar o debate e as pautas que estão sendo levantadas por nossos/as colegas. A demanda que se coloca com urgência é constituir e ampliar os debates, em especial, compreendendo a indissociável relação da História e o seu ensino, em suas diferentes dimensões.

6 CONCLUSÃO

Na contramão dos avanços conquistados pela História como ciência, escolar e acadêmica, tem-se novamente uma reforma (Leis 13.415/2017¹²⁸) que, em sua proposta curricular, retira do seu ensino o caráter dessa disciplina enquanto conhecimento necessário à formação de estudantes da educação básica e, ao transformá-la em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, efetiva a sua fragmentação. Para implementá-la, novamente ocorre a manipulação de uma promessa (RICOEUR, 2006) da memória social (HALBWACHS, 2004, 2006), direcionando jovens e seus familiares a acreditarem na salvação educacional baseada em escolhas, na meritocracia e na promessa de ascensão no mundo do trabalho. Quadros sociais da vida cotidiana, como diria Halbwachs (2004), estruturadores da nossa memória.

Ao conceber que o processo formativo deve se destinar a fins pragmáticos, ele é direcionado para o esvaziamento da função social e política do conhecimento histórico. Apesar da trajetória da historiografia brasileira ser marcada pelos serviços prestados às elites, principalmente pelas manipulações promovidas pelo Estado-nação, sobrevivem memórias coletivas capazes de movimentar resistências que possibilitam emergir outras narrativas.

Nota-se como, em contextos históricos políticos diferenciados, a seleção dos conhecimentos da História, marco dominante de uma visão de mundo, mantém-se vinculada ao projeto de continuidade/permanência da sociedade de classe, extremamente desigual. O projeto de nação permanece considerando a educação igualitária como um perigo e segue custodiada por uma memória política educacional que persiste no controle da distribuição dos conhecimentos, fazendo promessas que não se pretende cumprir. Contudo, no bojo das contradições desse sistema educacional, articulam-se movimentos de resistência que lutam e disputam práticas escolares que atendam aos interesses das camadas populares.

Ao longo das últimas quatro décadas, em debates sobre os significados e as consequências dessas políticas sobre a educação, historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História se debruçaram sobre questões da disciplina e seu ensino, com isso, constituíram um campo de elaboração de fundamental importância contra as políticas controladoras do relato historiográfico, demarcando questões epistemológicas e políticas, inerentes ao conhecimento histórico escolar. Nesta tese tivemos como objetivo recuperar e analisar, à luz de uma perspectiva dialética, a memória do debate em torno das reflexões, contestações e proposições

¹²⁸ Quer será atualizada com a Lei 14.945/2024

realizadas por intelectuais da História diante das políticas educacionais que insistem em retirar a potência pedagógica do conhecimento histórico no currículo.

Recorrendo à produção científica, publicada em anais e revistas vinculadas às entidades acadêmicas dos/as historiadores/as e pesquisadores em ensino de História, foi possível demonstrar que, na contramão das políticas públicas oficiais que reiteram a necessidade de controlar o conhecimento histórico escolar e prescindir dele, há uma memória coletiva construída pelas lutas que vêm reagindo aos esfacelamentos dos conteúdos e metodologias curriculares indicadas para o estudo da História.

Na pesquisa emergem duas memórias em disputa: a dos militares, formalizada na 5.692/1971 e a dos/as profissionais da História, divididos em historiadores/as, pesquisadores/as do campo em ensino de História (professoras/es da educação superior) e professores/as do ensino de História na educação básica).

A memória dos militares se associa ao pensamento conservador e ao tecnicismo, defendendo um ensino de História que toma como base o pensamento religioso de matriz cristã e as narrativas produzidas no meio empresarial (teoria do capital humano/pedagogia do capital). As relações entre o conservadorismo e o pensamento da pedagogia do capital se consubstanciam no fortalecimento do tecnicismo no currículo, permanência que ganha força desde as décadas de 1990 até os dias atuais, em que se observa, de forma mais ampla, o afastamento da produção científica. Assim, dimensiona-se nessa relação dialética presente-passado, militares e o pensamento conservador, que insistem na aproximação de referenciais do campo conservador (Olavo de Carvalho; Nagib; Escola Sem Partido; militarização das escolas). A Pedagogia do capital que refere o ensino de História distanciado dos referenciais críticos da História, para os quais a manutenção da história tradicional — eurocentrada, pautada pela perspectiva da cidadania global, da globalização, tal como pela narrativa dos direitos humanos em perspectiva da interculturalidade funcional que integra negros e negras, indígenas, mulheres, LGBTQIAP+¹²⁹, mas não questiona a estrutura econômica, o capitalismo — coaduna com o projeto societário de formação de jovens assujeitados à nova etapa do capitalismo financeiro, marcado pela extrema concentração de renda, monopólio da exploração da terra (expulsão das pessoas da terra e superpopulação dos centros urbanos). Em outras palavras,

¹²⁹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual: a inclusão do "+" é uma forma de reconhecer todas as outras identidades e orientações que não estão explicitamente representadas nas letras anteriores. Dicionário descomplicando a diversidade. Disponível em: https://www.ongarco.org/post/dicion%C3%A1rio-lgbtqiap-descomplicando-a-diversidade?gad_source=1&gclid=Cj0KCCQjw6oi4BhD1ARIsAL6pox3ziu8tab4HYEwj0deRJNdgiWDjM-6YJUjJ5qsQ8SeYzcb1qRRr9aUaAoVrEALw_wcB. Acesso em: 02 ago.2024

significa a garantia da permanência de uma memória social controlada pelas classes hegemônicas.

É nesse ponto que esses dois projetos — memória dos militares associado ao pensamento conservador e da Pedagogia do capital comprometida com tecnicismo estreito — fortalecem o negacionismo. E nesse processo, a produção de currículos que distanciem o ensino de História da produção acadêmica das universidades ganha sentido. Porque nem os conservadores e nem os empresários que atualmente lideram o processo de reforma querem uma disciplina escolar de História, pensada com base em uma matriz crítica, em verdade, eles defendem a sua secundarização no currículo do Ensino Médio.

No que tange à memória dos/as profissionais da História, houve, em um movimento dialético, a constituição do ensino de História como objeto de investigação durante a experiência mais contundente de deslegitimação da História como conteúdo necessário no processo formativo. Assim, pode-se dizer que, dentro de um quadro social autoritário, formou-se um coletivo de docentes/pesquisadores/as que constroem um marco de uma memória socioprofissional, por meio das suas produções e registros dos seus posicionamentos, que são de suma importância para efetivar enfrentamentos às políticas educacionais que definem o que deve ser a “matéria-prima” do seu trabalho.

Esse movimento, no entanto, ao contrário do que vigora na memória acadêmica, não ocorreu de forma consensual entre historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, em maioria, vinculados à ANPUH. Precisou haver um redimensionamento da própria associação para que fosse possível avançar com os debates acerca da política educacional, estando em evidência, naquele momento, os referentes aos Estudos Sociais e às licenciaturas curtas. Significa dizer que, entre os/as próprio/as historiadores/as e pesquisadores/a em ensino de História, existem pautas em disputas, tanto de ordem teórica quanto política, que incidem na relação que estabelecem com as políticas de Estado. Observamos que essas controvérsias internas têm uma certa continuidade, principalmente em períodos de reconfiguração do currículo, pois, assim foi durante a proposta de reformulação curricular de São Paulo, na década de 1980, na elaboração dos PCNs, nos anos de 1990, e mais recente, da BNCC. A que tudo indica, essas querelas têm resultado em entraves para a garantia da História na educação básica.

Ao acompanhar esse movimento, foi percebida a proeminência de uma epistemologia na academia baseada na compartimentação das ciências e dos saberes, reprodutora da divisão social do trabalho, existente nas sociedades capitalistas. Essa configuração sustenta a dicotomia entre universidade e escola e, por sua vez, entre ensino e pesquisa, contribuindo para manter, ainda hoje, os/as acadêmicos dos campos específicos afastados das problemáticas referentes às

políticas educacionais. A hierarquização das ciências e dos saberes presente na estrutura acadêmica, porém, não pode eximir o/a profissional, cujo objeto de trabalho é o processo histórico, da responsabilidade de compreender o sentido do seu próprio tempo e como esse tempo se insere e se especifica no processo histórico mais amplo. Reitero, com isso, que reforço a premissa de que historiadores/as que insistem em manter essa estrutura fragmentada são negacionistas da relevância do ensino de História nos projetos de sociedade que se pretende estabelecer.

Portanto, sobre a memória disputada pelos historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História, observou-se uma forte aproximação com a produção acadêmica que defende o fortalecimento da disciplina na escola básica. Contudo, isso não ocorreu no âmbito de uma disputa por um projeto de educação, de escola e de sociedade, mas pelo currículo. Pesquisadores/as do ensino que tecem fortes críticas ao sistema capitalista, à produção de desigualdades, à exploração dos trabalhadores/as, em defesa da democracia e da escola pública tecem fortes denúncias acerca dos processos de privatização. No entanto, dentro do próprio campo da História, têm-se contradições que podem ser percebidas pelo direcionamento dado às metodologias, em que se fortalece a entrada da pedagogia do capital (discussão referente à **atitude historiadora**), praticismo/tecnicismo. Também a permanente desconsideração do ensino de História como campo de pesquisa enfraquece o enfrentamento. Falta maior compreensão sobre os problemas que resultam da articulação esporádica de historiadores/as e pesquisadores/as do ensino em História, como o enfraquecimento das lutas.

Como visto na tese, em momentos centrais, houve um certo distanciamento dos/as historiadores e pesquisadores/as em ensino de História em debates educacionais importantes, como nas disputas no âmbito da agenda pública de educação relacionada aos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Esses não colocaram suas questões específicas nas audiências da subcomissão de educação, cultura e esportes, ocorridas em 1987. Mesmo aqueles/as que já estavam envolvidos em discussões sobre o ensino da disciplina História nas escolas não estabeleceram diálogos efetivos com o projeto de educação nacional que estava sendo debatido na esfera legislativa.

A elaboração de uma nova constituição para o país foi a principal pauta a partir de 1987, por isso, levando em consideração que diversos/as acadêmicos/as estavam envolvidos/as com as reformas curriculares em seus estados, torna-se intrigante não ter havido uma dialogicidade entre a associação representativa dos/as historiadores/as, a ANPUH e as demais entidades envolvidas na elaboração da proposta pública de educação em nível nacional que estava sendo gestada. Importante lembrar que intelectuais do campo teórico da educação traziam como

proposta a formação ampla, integrando as dimensões intelectuais, científicas e técnicas, sem estabelecer interlocuções com os campos específicos, como de historiadores/as. Notou-se, nas produções de historiadores/as e educadores/as, diferenças de ordem teórica, visto que estavam presentes vinculações com a Nova História e o marxismo, respectivamente.

Na década de 1980, nos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, encontra-se um conjunto de preocupações sobre o ensino de História, com foco central no como ensinar, incorporando novas abordagens metodológicas. Também se identifica a emergência de uma revisão do currículo, criticando o modelo estabelecido pela lei 5.692/1971, caracterizado como factual e desproblematizado. As discussões versavam sobre a necessidade de promover uma renovação historiográfica na escola, de forma que a disciplina pudesse possibilitar uma formação baseada em pressupostos críticos da realidade vivida. Entretanto, os textos não apresentam interlocuções com a esfera legislativa nacional, naquele momento, construindo um novo projeto de educação para o Brasil.

Diante do processo de esvaziamento do conhecimento histórico instituído pela reforma de 1970, era oportuno, no contexto de elaboração da constituição e da futura Lei de Diretrizes e Bases (LDB), colocar em evidência o papel da História no currículo e responder à sociedade sobre a sua função social para a formação de jovens, não apenas sobre a especificidade científica que possui, mas como o conhecimento histórico se constitui na totalidade, em articulação com as demais ciências para a compreensão do mundo e intervenção na realidade. Se não foram encontrados os/as historiadores/as e pesquisadores/as em ensino de História envolvidos/as na elaboração da política educacional na esfera nacional, o mesmo não se pode dizer sobre as propostas estaduais. Ocorrem movimentos em todo o Brasil, infelizmente, poucas foram discutidas no *corpus*, com exceção para a de São Paulo e de Minas Gerais que foram muito discutidas nas páginas da RBH e nos anais do evento, retroalimentando a memória da História do ensino de História que nacionalizava o processo vivenciado no sudeste.

Essas discontinuidades, e mesmo ausências, em alguns debates têm sido revistas diante do avanço teórico nos últimos anos, aproximando pesquisadores/as do ensino de História das questões educacionais. Entendemos que a retomada da ofensiva contra o conhecimento histórico coloca em centralidade as pautas relacionadas às políticas públicas educacionais voltadas para a educação básica, visto que, no Novo Ensino Médio (NEM) foi desconsiderada a memória do debate político-acadêmico e a produção científica desenvolvida desde a década de 1970. Demanda-se, dessa forma, revisitar as memórias acadêmico-coletivas.

É nesse sentido que tem atuado a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), desde 2022, coordenando a Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação

Básica. Em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e ANPUH, o coletivo tem feito debates sobre as consequências da atual Reforma do Ensino Médio e da BNCC para o ensino das ciências humanas. A luta, dentre outras questões, tem sido pelo retorno da obrigatoriedade das disciplinas de geografia, filosofia, história e sociologia ao currículo do Ensino Médio. De fato, há um crescimento das pesquisas no campo do ensino de História questionando a retirada da obrigatoriedade, mas é preciso ponderar que concretamente já existe uma História que está em vigor e permanecerá no currículo. Por isso, resta-nos, enquanto pesquisadores em ensino de História, provocar o seguinte questionamento: que História está sendo defendida e ensinada tendo em vista seus vínculos com a formação da sociedade? Há uma disputa que acontece no campo da política que está muito além da mera manutenção ou não da retirada do ensino de História no currículo. Existe uma disputa em torno do que a História deve ensinar e há um projeto conservador que vem se fortalecendo, com influências também de uma memória social autoritária e elitista em relação ao processo educacional das camadas trabalhadoras.

Concluimos que não há uma unidade absoluta das experiências e discussões realizadas ao longo desse tempo, mas são produções que, de certo modo, localizam e situam um campo do saber que mantém vivas memórias coletivas de um debate sistematizado ao longo das quatro últimas décadas. Essas possibilitam que outros/as prossigam e componham sobre a reflexão analítica acerca do que é requerido pelo conhecimento histórico a ser transmitido na educação e na escola. Há uma memória diretamente vivida, que entrecruza com a memória transmitida e, por sua vez, modifica-se de acordo com novos marcos contextuais que vão sendo produzidos, que faz parte da constituição de um saber que hoje se chama de ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos na constituição da BNCC de História. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira**: Um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano. (Dissertação de Mestrado em Educação). 1970. Fundação Getulio Vargas (FGV) - Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), Departamento de Filosofia de Educação, Rio de Janeiro, 1979.
- ARÓSTEGUI, Julio. Retos de la memoria y trabajos de la história. **Revista de Historia Contemporanea**, n.3. Madrid: Espagrafic, 2004.
- BATISTA, Glauco Henrique Clemente. **A tramitação da medida provisória nº 746**: Uma análise do processo legislativo da reforma do ensino médio de 2017. Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, 2020.
- BELLONI, Isaura. Relato sobre o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e Gratuita. **Boletim ANPEd**, vol. 10, n. 2-3, abr.-set., 1988.
- BEMVINDO, Vitor. **Por uma educação politécnica**: concepções, experiências e perspectivas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar** (1810-1910). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1983.
- BRASIL. Câmara dos deputados. MPV 746/2016 **Emendas apresentadas**. Comissão Mista da MPV 746/2016 (MPV74616). Câmara dos Deputados, Brasília, nov. 2016b. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_emendas;jsessionid=E5F4CBCA153CE9EFCF92BE72D6D2A5C1.proposicoes. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BRASIL. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União Publicado em: 01/08/2024, edição 147, Seção: 1, página: 5, 2024

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 30 de novembro de 2016. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512506&filenome=PLV+34/2016+MPV74616. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer n 45/1972 aprovado em 12/01/1972. Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, 1972. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 853/71, aprovado em 12/11/1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692 de 1971. Brasília, 1971a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe objetivos e amplitude. Brasília, 1971b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica**, 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971c. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, 1971c.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998. Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do

Brasil, Brasília, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017. Parecer CNE/CEB n. 3/2018, aprovado em 8/11/2018. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961. Coleção de Leis do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: out. de 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.599. Inteiro Teor de Acórdão. Relator: Ministro Edson Fachin. Outubro de 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BUENO, Alana Lemos. **Trajetória da política de reforma do Ensino Médio no Brasil (2013-2017)**. 1 ed. Maceió, AL: Café com Sociologia, 2022.

CAIMI, Flávia Eloiza. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: EdUPF, 2001.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Documentos ANPEd, 1995.

CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha. **A contrarreforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de História (2017-2022)**. 2022. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CATINI, Carolina. **A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”**. Blog Boitempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 08 jun. 2024.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois?** 2ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAGAS, Valnir. Núcleo comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n. 177, 1 jun. 1993, 1971.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: a História em processo. *In*: CIAVATTA, Maria et. al. **A historiografia em Trabalho-Educação**: como escreve a história da educação profissional. Uberlândia/MG : Navegando, 2019.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de História como objeto de pesquisa: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum: Revista de História**, João Pessoa, n. 16, p. 146-160, jan/ jun., 2007.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. **Revista de História**, v. 14, n. 29, 1957. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/105130> Acesso em: 12 dez. 2021

CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História da reprodução à produção do conhecimento. *In*: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

CUNHA, Luiz Antonio. A SBPC na Constituinte: proposta para a Educação Básica. *In*: A SBPC e a Constituição brasileira. *In*: MOREIRA, Ildeu de Castro; ROMA, Bruno de Andrea; GIL, Áurea. **A SBPC e a constituição Brasileira**. São Paulo: SBPC, 2022

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional: o grande fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. *In*: VELLOSO, Jacques; MELCHIOR, José Carlos de Araújo; BONITATIBUS, Suely Grant. **Ensino Médio com o Educação Básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. *In*: CAVALCANTI, Raimundo Inácio Souza Araújo; CABRAL, Geovanni Gomes Cabral; DIAS, Margarida Maria Dias de Oliveira. **História: demandas e desafios do tempo presente: produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luís: EDUFMA, 2018.

DREIFUSS, René Armand. **1964, a conquista do Estado**: Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de estudos sociais na cultura escolar nos Ginásios Vocacionais (São Paulo, 1961-1969)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação. Florianópolis: UDESC, 2018.

FALCON, Francisco José Calazans. A cadeira de História Moderna e Contemporânea e o ensino e a pesquisa histórica na FNF-UB. *In*: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **História do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

FÁVERO, Altair et. al. O protagonismo dos estudantes na reforma do ensino médio: de que protagonismo estamos falando? *In*: KÖRBES, Cleci, FERREIRA, Eliza Bartolozzi, SILVA, Mônica Ribeiro da, BARBOSA, Renata Peres. (org.). **Ensino Médio em Pesquisa**. Curitiba: CVR, 2022.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do historiador e a realidade do ensino na educação de 1º e 2º graus. **Revista: Questões e Debates**, Curitiba, v.1, n. 1, nov. 1980, p. 42-71.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**, São Paulo, n. 2, agosto 1982.

FENELON, Déa Ribeiro. Reabrindo o debate: produção e disseminação do conhecimento na área educacional. O diálogo com a História. p.17-20. **Boletim ANPEd**, v.9, n.1, jan-mar, 1987.

FENELON, Déa. **Ainda Estudos Sociais**. Revista Brasileira de História, Seção Noticiário, São Paulo vol. 4, n. 7, n. 01, p. 159-160, 1984.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA Jr., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez, 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br Acesso em: 10 jul. 2021

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1997;

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Em direção às novas Diretrizes e Bases da Educação à nível de 2º Grau. **Boletim ANPEd**, vol. 10, n. 2-3, abr.-set., 1988.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; ARAGÃO, Edígenes. Procurando um novo espaço para o 2º Grau. **ANDE**, Revista da Associação Nacional de Educação, ano 4, n. 7, 1984.

FREITAS, Itamar Freitas; DIAS, Margarida. Ensino de História na Revista Brasileira de História. *In*: OHARA, Munhoz; SANTOS, Wagner Geminiano dos (org.). **40 anos da Revista Brasileira de História: A historiografia em Revista**. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Tiago Barreiros. **Ensino médio *personnalité***: prestidigitadores do capital na educação básica. Rio de Janeiro: Consequência editora, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Prefácio”. *In*: RODRIGUES, José. **A Educação politécnica no**

Brasil. Niterói: EdUFF, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa *em* ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. *In:* RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 143-164.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985:** um estudo sobre a política educacional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere:** os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, Bruno. Las políticas de la memoria. **Sociohistoria**, n. 11-12, p.187-198, 2002. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unpl.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pdf. Acesso: 03 nov. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria.** Rubí (Barcelona): Anthropos; Concepción; Universidad de la Concepción: Caracas; Universidad Central de Venezuela, 2004.

IGLÉSIAS, Francisco. Constituinte e História. **37ª Reunião Anual da SBPC**, 1985. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/2533/3/2533.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplina para além da filosofia do sujeito. *In:* JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil:** o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino de segundo grau na lei de diretrizes e bases da educação nacional: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 41, jan/mar, 1989b.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Caderno Pesquisa**, São Paulo (68), p. 21-28, fevereiro de 1989a.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. (Tese de Doutorado em História). 2010. Programa de Pós-graduação em História- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre a educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL J. Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out-dez, 2015.

MACHADO, Lucília de Souza. Apresentação. *In*: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio. (org.). **Politécnica no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

MACHADO, Lucília de Souza. Trabalho-Educação como objeto de investigação. **Revista Trabalho e Educação**, vol. 14, n. 2, p. 126-136, jul.-dez, 2005.

MADEIRA, Felícia Reicher; FERRETI, Celso João. Introdução. **Debate: Educação/Trabalho. Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, n. 47, p. 14-17, nov. 1983.

MAFRA, Leila de Alvarenga. Em direção a uma nova escola de segundo grau: a proposta dos professores, limitações e forças emergentes. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 41, p. 12-20, jan/mar, 1989.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Experiência, memória, aprendizagem social e política. *In*: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (org.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando, 2018.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. História, memória e a educação: relações consensuais e contraditórias. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, mar., 2016

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. História, memória e geração: remissão inicial a uma discussão político-educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, mar., 2014.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **O Ensino profissionalizante de 2º grau**: estudo de caso no município de Vitória da Conquista/Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos/Centro de Educação e Ciências Humanas, 1992.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. Relações simbióticas entre Memória, Ideologia, História e Educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (org.). **História, Memória e Educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (org.). **Experiência**: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando publicações, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas/SP: Alínea, 2007.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. Entre o igualitarismo e a reforma dos direitos das mulheres: Bertha Lutz na conferência interamericana de Montevideu, 1933. **Revista Estudos Femininos**, n. 21, set. 2013

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares?** Quem legitima esses saberes. 2000. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MARX, Karl; ENGELS; Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, Sandra Regina. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 479-490, maio/ago, 2020.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e Trama de memórias do ensino de história**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. 2002. (Tese de doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: lugar de fronteira. História: guerra e paz. XXIII Simpósio Nacional de História. *In*: ARIAS NETO, José Miguel (org.). **História: Guerra e Paz**. Londrina: ANPUH/Mídia, 2007a.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007b.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MOREIRA, Ildeu de Castro; ROMA, Bruno de Andrea; ÁUREA, Gil (orgs.). **A SBPC e a Constituição brasileira** [recurso eletrônico]. São Paulo: SBPC, 2022.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, v. 6, n. 11, p. 99-116. Set. 1985/fev. 1986.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Revista Em Aberto**, Brasília, MEC, v. 7, n.32, p.5-16, 1988a.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil**: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987). Dissertação (Mestrado em História Social) Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

NEVES, Joana. Elza Nadai e o ensino de qualidade. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NEVES, Joana. **O ensino público vocacional em São Paulo**: Renovação educacional como desafio político (1961-1970). 2010. 353 p. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História Social, São Paulo, 2010.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NOSELLA, Paolo. **O ensino médio à luz do pensamento de Gramsci**. 5 ed. São Paulo: Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Entrevistas com a educação brasileira**. Campinas/SP: Alínea, 2019.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. História Hoje: duas décadas. **Revista História Hoje**, v. 10, n. 21, 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 193-202, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: UFS, 2011.

ORSO, Paulino. Ciclo de debates A pedagogia Histórico-crítica, às políticas educacionais e a BNCC. [**Canal HISMED- História e Memória da Educação e do HISTRAEB**]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USJQK9stztQ>, 2021. Acesso em: 20 set. 2022.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, UERJ: LPP, 2017.

PEREIRA, Daniel Mesquita. O Boletim de História da Faculdade Nacional de Filosofia e a busca de alternativas para o ensino da História (1958/1963). *In*: MATTOS, Ilmar Rohloff de. **História do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. **Valnir Chagas**. Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

PISTRAK, Moyses Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: brasiliense, 1981.

RALEJO, Adriana; MONTEIRO; Ana Maria. **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 143-164.

RICCI, Claudia Sapag. A academia vai ao Ensino de 1º e 2º Graus. **Revista Brasileira de História**, v. 9, nº 19, p. 153-164, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas/SP: EdUnicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 8 ed. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Formação integral: preparar para um emprego ou preparar para o trabalho? **Revista Em Aberto** “O ensino profissionalizante em questão”, Brasília, vol. 1, n. 1, marc. 1981.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. *In*: SALM, Cláudio; WARDE, Mírian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Mesa redonda no Seminário Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais; Seminário comemorativo do 20º aniversário da Fundação Carlos Chagas (1984). **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, n. 55, p. 31-49, nov. 1985.

SALM, Cláudio L. Escola e Trabalho. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 19, marc. 1984.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educación em tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Edições Morata, 2001.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os Estudos Sociais: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. Simpósio Nacional de História, XXVI, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH 50 anos: Comemorações**. São Paulo: ANPUH/SP, 2011.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. A História e os estudos, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: o Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. *In*: **Pesquisa em Ensino de História**. MONTEIRO, Ana Maria... [et al.]. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Estudos Sociais x Ciências Humanas e suas tecnologias: o tema da “integração de conteúdos” novamente em pauta no cenário educacional *In*: GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Educação na história: intelectuais, saberes e ações instituintes**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **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 Sociais.** 2009. (Tese de Doutorado em Educação) – UFRJ/Instituto de Educação / Programa de Pós-graduação Rio de Janeiro, UFRJ, dezembro, 2009.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. A tecnificação das Ciências Humanas nas políticas curriculares para o ensino médio: pedagogização do conhecimento escolar e instituição de uma nova economia moral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, n. 1, p. e5703, 8 jul. 2024.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. **A invenção da historiografia brasileira profissional: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012).** Vitória/ES: Milfontes, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na Educação pública brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e Educação brasileira. Uberlândia**, MG: Navegando, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas.** 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez, 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, 16 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr., 2007.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. O ensino de segundo grau e a nova Carta. **Em Aberto**, Brasília, ano 8, n. 41, jan/mar, 1989.

SCHLESENER, Anita Helena. Marxismo e educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. *In*: SCHLESENER, Anita Helena, MASSON, Gisele, SUBTIL, Maria José Dozza (org.) **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci.** São Paulo: Expressão popular, 2021.

SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a História.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985).** 2016. (Tese de Doutorado em

Educação). Unicamp, Campinas, 2016.

TARLAU, Rebecca; MOLLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil, **Currículo sem fronteiras**, v. 20, p. 553-603, maio-agosto, 2020.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TREVISAN, Maria José. A política educacional e o ensino de História. **Revista: Questões e Debates**, Curitiba, v.1, n. 1, nov. 1980, p. 29-41.

WARDE, Mírian Jorge. Algumas reflexões em torno da Lei 7.044. **Cadernos de Pesquisa**: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, (47): 14-17, nov. 1983.

WARDE, Mírian Jorge. *In*: SALM, Cláudio; WARDE, Mírian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Mesa redonda no Seminário Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais; Seminário comemorativo do 20º aniversário da Fundação Carlos Chagas (1984). **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, n. 55, p. 31-49, nov. 1985.

FONTES CITADAS

ANAIS DO SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH)

ABUD, Katia Maria. A História e o ensino temático. História e Utopias- textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. *In*: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana. **História e Utopias**, Associação Nacional de História, 1996.

ALEM, Nathalia Helena. O ensino de História na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços. **Anais [...]** do XXVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios”, p. 1-11, evento realizado em Florianópolis/SC, de 27 a 31 de julho de 2015.

ALEM, Nathalia Helena. Pensando o currículo da disciplina de História nas propostas de Educação Integrada à Educação Técnica Profissional: uma discussão preliminar. **Anais [...]** do XXVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. “Contra os preconceitos: História e democracia, p. 617, evento realizado em Brasília/DF, de 24 a 28 de julho de 2017.

ALENCAR, Francisco. Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de História. **Anais [...]** do I Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, 30 de junho a 02 de julho de 1988.

ANAIS do VII Simpósio Nacional da ANPUH. **MOÇÃO N. 9**, 1974.

BARREIRO, José Carlos. Os Parâmetros curriculares nacionais e os novos desafios da escola. **Anais [...]** do XIX Simpósio Nacional da ANPUH. “História e cidadania”. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, p. 583-587 1998, 2v. [evento realizado em Belo Horizonte-MG em julho de 1997 sendo esta publicação em formato de livro].

BENTO, Luiz Carlos. Limites e possibilidades para a História e os historiadores no século XXI. **Anais [...]** do XXXI Simpósio Nacional da ANPUH do 31º Simpósio Nacional se História [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia / organização Márcia Maria

Menendes Motta. 1. ed. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021. (evento virtual UERJ).

BRUNO, Claudia Albêa et. al. A criação do núcleo de Ciência Humanas: espaço para mudança e participação. **Anais** [...] do I Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, p. 281-287, 30 de junho a 02 de julho de 1988.

CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História nas escolas públicas de ensino médio em Natal/ RN. **Anais** [...] do XXX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História e o futuro da Educação no Brasil”, evento realizado em Recife/PE, de 15 a 19 de julho de 2019.

CORTI, José Bueno. A reforma educacional de 1971 e a situação da história no ensino de 1º e 2º grau no Estado de São Paulo. **Anais** [...] do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) “Homem e Técnica”. São Paulo, 1979, p.879-884. [evento ocorrido em Florianópolis, SC, 17 a 23 de julho de 1977].

DAYRELL, Eliane Garcindo; OXUDA, Maria Mitsuko. Proposição de um modelo de ensino de História baseado em referencial teórico. **Anais** [...] do X Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH). Niterói/RJ, 1979, p. 159. [evento ocorrido em Niterói, RJ, 22 a 27 de julho de 1979].

FENELON, Déa. Observações sobre o ensino de História. **Anais** [...] do X Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH), Niterói, RJ, p. 156, 22 a 27 de julho de 1979.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. A docência frente a Base Nacional Comum Curricular: o professor de História e o trabalho intelectual. **Anais** [...] do XXVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Lugares dos historiadores: velhos e novo desafios”, p. 1-14, evento realizado em Florianópolis/SC, de 27 a 31 de julho de 2015.

FIORUCCI, Rodolfo. A inovação curricular do IFPR-Jacarezinho e o protagonismo docente e discente no campo da História Rodolfo Fiorucci (IFPR/Jacarezinho). **Anais** [...] do XXX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História e o futuro da Educação no Brasil”, evento realizado em Recife/PE, de 15 a 19 de julho de 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. A produção historiográfica e a História ensinada no 1º e 2º graus. **Anais** [...] do XV Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História, Terra e poder, p. 5, evento realizado em Belém do Pará/ Campus de Gamá (UFA), de 22 a 28 de out de 1989.

FORMIGA, Zeluiza; NEVES, Joana. O ensino de História no 2º Grau na Paraíba. **Anais** [...] do XIV Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH), Brasília, DF, p. 55, 19 a 24 de julho de 1987.

GLEZER, Raquel. A ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. **Anais** [...] do I Perspectivas do Ensino de História, 1988.

GLEZER, Raquel. História e Estudos Sociais: um estudo comparativo dos guias metodológicos do MEC. **Anais** [...] do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores

Universitários de História (ANPUH) “Homem e técnica”. São Paulo, p. 863-878, 1979. [evento ocorrido em Florianópolis, SC, 17 a 23 de julho de 1977].

GOMIDE, Denise. O Ensino Médio Brasileiro forjado sob a égide da tríade ultraconservadora: a contrarreforma, a BNCC e o Movimento Escola sem Partido. Retrocessos históricos na formação humana da juventude brasileira. **Anais** [...] do XXX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História e o futuro da Educação no Brasil”, evento realizado em Recife/PE, de 15 a 19 de julho de 2019.

GOMIDE, Reni; GARCIA, Neusa. Análise interpretativa do discurso pedagógico do professor de História. **Anais** [...] do XV Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) “História, terra e poder”, Belém, Pará, 1989, p. 4-5. [evento ocorrido de 22 a 28 de outubro de 1989, Campus do Guamá-UFPA, Belém-Pará].

GUSMÃO, Leslei Luiza Pereira. As propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil e o “conceito de orientação temporal”. **Anais** [...] do XXVII Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH), p. 1-9, Rio Grande do Norte, 2013.

HENTZ, Isabel Cristina. Por que falar de História Temática? **Anais** [...] do XXVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Lugares dos historiadores: velhos e novo desafios”, p. 1-16, evento realizado em Florianópolis/SC, de 27 a 31 de julho de 2015.

HOFLING, Eloisa Matos. O conteúdo dos Estudos Sociais e a anti-cidadania. **Anais** [...] do XV Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) “História, terra e poder”, Belém, Pará, 1989, p. 6. [evento ocorrido de 22 a 28 de outubro de 1989, Campus do Guamá-UFPA, Belém-Pará].

LINHARES, Maria Yedda Leite. Relatório do Tema. **Anais** [...] do I Simpósio dos Professores Universitário de História. Universidade de Marília, São Paulo, 1962, [evento ocorrido na Universidade do Paraná, 15 a 20 de outubro de 1961], p. 161-178.

LOURENÇATO, Lidiane Camila; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A aprendizagem histórica e os jovens na formação dos professores realizadas pelo Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Anais** [...] do XXVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Lugares dos historiadores: velhos e novo desafios”, p. 1-14, evento realizado em Florianópolis/SC, de 27 a 31 de julho de 2015.

LUPORINI, Teresa. Permanências e mudanças nas propostas curriculares para o ensino de História. **Anais** [...] do XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. História, “fronteiras /Associação Nacional de História”. p. 235-243, São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Tensões e negociações entre políticas educacionais e o currículo-ensino de História. **Anais** [...] do XXIX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Contra os preconceitos: História e democracia, p. 1-16, evento realizado em Brasília/DF, de 24 a 28 de julho de 2017.

MENDES, Sandra Regina. O professor de História em tempos de “Ciências Humanas e sociais aplicadas. **Anais** [...] do XXX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História e o futuro da Educação no Brasil”, evento realizado em Recife/PE, de 15 a 19 de julho de 2019.

MESA REDONDA A História e o problema dos Estudos Sociais. **Anais** [...] IX Simpósio Nacional de 1977, em Florianópolis,

MIRANDA, Sônia Regina. **Diálogo Contemporâneo “Políticas públicas e ensino de história: ações e reações”**. 31º Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, evento virtual ocorrido em 19 a 23 de julho de 2021. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=475, 2021. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Ensino da História: leitura de mundo, pesquisa, construção do conhecimento. História e Utopias- textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. *In*: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana. **História e Utopias**, Associação Nacional de História, 1996.

MORAES, Neilton Cerqueira de. Ocupações estudantis: ensino de História, consciência histórica e cidadania. **Anais** [...] do XXIX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Contra os preconceitos: História e democracia, p. 620, evento realizado em Brasília/DF, de 24 a 28 de julho de 2017.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Apresentação**. *In*: MARTINS, Ismênia de Lima; IOKOI, Zilda Marcia Gricoli; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. História e cidadania (orgs.) São Paulo, Humanitas Publicações FFLCH-USP; ANPUH, 1998.

NADAI, Elza. Algumas considerações sobre o ensino de História. **Anais** [...] do VIIº Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) “Cidade e História”. São Paulo, Vol. III, 1974, p. 1053-1020.[evento ocorrido em Belo Horizonte, 02 a 08 de setembro de 1973].

NADAI, Elza. Apresentação. **Anais** [...] do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo, 30 a 02 de julho de 1988b.

NADAI, Elza. Um projeto de montagem de recursos didáticos aplicados à História. **Anais** [...] do VIIIº Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) “A propriedade rural”. São Paulo: 1976, p. 993-1004 [evento ocorrido em Aracaju, setembro de 1975, Vol. III].

NEVES, Joana. O ensino de História no Brasil: Balanço crítico. **Anais** [...] do Seminário Perspectivas do Ensino de História, 1988.

NUNES, Antonietta d' Aguiar. O ensino de História em Faculdades de Estudos Sociais. **Anais** [...] do IX Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH) “Homem e Técnica”. São Paulo, 1979, p.879-884. [evento ocorrido em Florianópolis, SC, 17 a 23 de julho de 1977].

OLIVEIRA, Margarida Dias de. Diálogo Contemporâneo “Políticas públicas e ensino de história: ações e reações”. **Anais** [...] do 31º Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, evento virtual ocorrido em 19 a 23 de julho de 2021. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=475, 2021. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D’arc Germano. A Lei n. 13.415/2017 em São Paulo e Minas Gerais: interlocuções, hipóteses e caminhos de análise a partir do

marxismo. **Anais** [...] do 31º Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História, verdade e tecnologia”, p. 1.308, evento virtual, de 19 a 23 de julho de 2021.

PELLANDA, Nize M. C. Decifra-me ou te devoro: a emergência do pensamento crítico. **Anais** [...] do I Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, 30 a 02 de julho de 1988.

PIRES, Marcelo Noriega. A Reforma Novo Ensino Médio analisada através do Livro I do Capital, de Karl Marx. **Anais** [...] do 31º Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História, verdade e tecnologia”, p. 1.308, evento virtual, de 19 a 23 de julho de 2021.

PIRES, Maria de Fátima Barbosa. Entre disputadas, narrativas e sentidos: o lugar da História no “Novo Ensino Médio”. **Anais** [...] do XXX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História e o futuro da Educação no Brasil”, p. 1-16, evento realizado em Recife/PE, de 15 a 19 de julho de 2019.

RANZI, Serlei Maria Fischer. A especificidade da História como disciplina escolar. **Anais** [...] do XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. História: fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 154-162. [o evento ocorreu em Florianópolis de 25 a 30 de julho de 1989, sendo esta publicação em formato de livro]

REGINATO, Vanderlise Inês Prigol. As Reformas de Políticas Públicas Educacionais no Brasil e o Ensino de História. **Anais** [...] do 31º Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “História, verdade e tecnologia”, p. 1-14, evento virtual, de 19 a 23 de julho de 2021.

REIS, Carlos Eduardo dos. Ensino de História e a pulverização da História enquanto conhecimento construído. **Anais** [...] do XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. História: fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 164-175. [o evento ocorreu em Florianópolis de 25 a 30 de julho de 1989, sendo esta publicação em formato de livro]

ROCHA, Ubiratan. Proposta curricular do município do Rio de Janeiro. História e Utopias-textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. *In*: MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana. **História e Utopias**, Associação Nacional de História, 1996.

ROSÁRIO, Maria Adalgisa. As reformas educacionais e o currículo de História. **Anais** [...] do XVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. Sociedade e Trabalho na História, 1985, p. 143. [o evento ocorreu em Curitiba de 21 a 25 de julho de 1985]

SEGURA, Amanda. O Estado e os interesses presentes na Reforma do Ensino Médio. **Anais** [...] do XXIX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Contra os preconceitos: História e democracia, p. 622, evento realizado em Brasília/DF, de 24 a 28 de julho de 2017.

SILVA, Arlete; OMURA, Ivani Aparecida Rogatti. Revisitação teórico metodológica dos conteúdos programáticos de História no 2º Grau. **Anais** [...] do XV Simpósio Nacional da ANPUH, Pará, p. 5, 1989. [evento realizado no Belém do Pará, 22 a 28 de outubro de 1989]

SILVA, Juliana Miranda da. As reformas dos anos 1990 e a emergência das avaliações nacionais: um olhar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. **Anais** [...] do XXVIII

Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. “Contra os preconceitos: História e democracia, p. 617, evento realizado em Brasília/DF, de 24 a 28 de julho de 2017.

SILVA, Marcos Antonio da. Parâmetros para quem? Sobre outras histórias. **Anais do XIX Simpósio Nacional da ANPUH**. “História e cidadania”. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, p. 587-597, 1998, 2v. [evento realizado em Belo Horizonte-MG em julho de 1997 sendo esta publicação em formato de livro].

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A relação ensino-pesquisa em História. **Anais [...]** do X Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH), p. 141-142. [evento realizado em Niterói, RJ, 22 a 27 de julho de 1979].

SIMAN, Lana Mara de Castro Os currículos e as novas fronteiras da História. **Anais [...]** do XX Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. História: fronteiras /Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 246-258.

SOBRAL, Clara Hetmanek; QUARESMA, Maísa dos Reis. Preocupações e objetivos do ensino de História nos níveis de 1º e 2º Graus. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, 30 a 02 de julho de 1988.

SOUZA, Kleber Luiz Gavião Machado; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Parâmetros Curriculares Nacionais, Livros Didáticos e Exame Nacional do Ensino Médio o debate sobre o dito e o prescrito (1988 a 2012). **Anais [...]** do XXVII Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH). Rio Grande do Norte, p. 1-14, 2013. [evento realizado de 22 a 26 de julho de 2013].

VALLA, Victor. Desenvolvimento, tecnologia e História. **Anais [...]** do VI Simpósio Nacional da Associação dos Professores Universitários de História “Trabalho livre e Trabalho escravo”, Vol. II, p. 184-195, São Paulo, 1973, [evento realizado em Goiânia, 5 a 12 de setembro de 1971]

VIVAS, Rebeca Carla de Souza. Educação Histórica e Consciência História na Rede na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: reflexões a partir do campus Valença do Instituto Federal da Bahia. **Anais [...]** do XXVIII Simpósio Nacional da Associação Nacional de História “Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios”, p. 246, evento realizado em Florianópolis/SC, de 27 a 31 de julho de 2015.

WASSERMAN, Claudia. Ensino de História no Mercosul. **Anais [...]** do XXº Simpósio Nacional da Associação Nacional de História. História: fronteiras /Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: ANPUH, 1999, p. 177-179. [o evento ocorreu em Florianópolis de 25 a 30 de julho de 1989, sendo esta publicação em formato de livro]

ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA ÁREA DE ENSINO DE HISTÓRIA

ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Dois passos à frente, um atrás: análise da proposta de História no Rio de Janeiro. **Anais [...]** II Encontro de Professores Pesquisadores na área de ensino de História “O ensino enquanto objeto de pesquisa”, Rio de Janeiro, de 2 a 5 de maio de 1995.

BENTO, Laércio. A representação do tempo histórico do estudante secundarista. **Anais [...]** II Encontro de Professores Pesquisadores na área de ensino de História “O ensino enquanto objeto de pesquisa”, Rio de Janeiro, de 2 a 5 de maio de 1995.

CAIMI, Flavia Eloísa. O ensino de História sob um olhar historiográfico: em busca da identidade dos autores na produção acadêmica e escolar (1980-1998). **Anais [...]** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciência Sociais Ijuí: Ed. UNIJUÍ, realizado 11, 12 e 13 de outubro de 1999.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História em tempos de crise. *In*: ZARBATO, Jaqueline Ap. M.; RODRIGUES JUNIOR (Orgs.). **Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de História, identidade e agenda democrática**. Cáceres: UNEMAT, 2021.

CERRI, Luís Fernando; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa. Apresentação. Apresentação. *In*: CERRI, Luís Fernando; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (Orgs.). **Territórios disputados: produção de conhecimento no ensino de História em tempos de crise**. Cáceres: UNEMAT, 2021.

COSTA, José Raimundo Lisboa da. Múltiplas vozes em sala de aula: Escola Plural e o ensino de História na educação de jovens e adultos trabalhadores. **Anais [...]** II Encontro de Professores Pesquisadores na área de ensino de História “O ensino enquanto objeto de pesquisa”, Rio de Janeiro, de 2 a 5 de maio de 1995.

DAVIES, Nicholas. Elementos para a construção do currículo de História. **Anais [...]** II Encontro de Professores Pesquisadores na área de ensino de História “O ensino enquanto objeto de pesquisa”, Rio de Janeiro, de 2 a 5 de maio de 1995.

DERNARDI, Cláudio Bevilacqua. Reforma Curricular e o ensino de História nas escolas do centro “Paula Souza”. **Anais [...]** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciência Sociais Ijuí: Ed. UNIJUÍ, realizado 11, 12 e 13 de outubro de 1999.

DMITRUK, Hilda Beatriz. Reflexões sobre o contexto atual e as contradições que rebatem na discussão e na prática curricular da História. **Anais [...]** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciência Sociais Ijuí: Ed. UNIJUÍ, realizado 11, 12 e 13 de outubro de 1999.

LOPES, Loami Albuquerque Gama; RIBEIRO, Renilson Rosa. O protagonismo juvenil como suporte para cidadania: uma proposta de disciplina eletiva em História para a Escola Plena em Mato Grosso. *In*: SANTOS, Amauri Junior da Silva [et. al.] (Orgs.). **Ensino de história entre fios e lavrados: relatos, resumos e esperanças de um evento: XII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**– Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.

LUCINI, Marizete. Apresentação. **Anais [...]** do X Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História ENPEH, “História, Políticas e Práticas do Ensino de História, São Cristóvão - Sergipe, 15 a 17 de outubro de 2013

MACHADO, Ivonita. Currículo de História e o ensino: limites e possibilidades. **Anais [...]** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciência Sociais Ijuí: Ed. UNIJUÍ, realizado 11, 12 e 13 de outubro de 1999.

MENDES, Sandra Regina. Memória e reformas educacionais das décadas de 1960-1970: o lugar do. CERRI, Luís Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; Küppel, Giuvane de Souza (Orgs.). conhecimento. *In*: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; Küppel, Giuvane de Souza (Orgs.). **A pesquisa no ensino de História em tempos presentes: práticas**

de pesquisa e democracia. Ponta Grossa, PR: Associação Brasileira de Ensino de História: Editora da UFRPE, 2023.

MESQUITA, Ilka Miglio de. No urdir da tensão: tramas do ensino de História no espaço público. **Anais** [...] do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História “Pesquisa em Ensino de História: desafios de um campo de conhecimento”. Coordenação de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Rio de Janeiro:UFRJ. Faculdade de Educação; ABEH, 2018.

PAIM, Elison Antonio. De Estudos Sociais à História: trajetórias de um curso. **Anais** [...] do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciência Sociais Ijuí: Ed. UNIJUÍ, realizado 11, 12 e 13 de outubro de 1999.

SANTOS, Maria Lima. De conhecimento a competências em si: flutuação de sentidos de (ensinar) História nas políticas curriculares contemporâneas. Mesa redonda 04 “O (não) lugar da História nas reformas curriculares”. XII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH). **Canal da Associação Brasileira de História no Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T-3aA9n_zis, acessado em: 15 de dezembro de 2023.

SOUZA, Kleber Luiz Machado de. Reformas curriculares da disciplina História no ensino médio brasileiro: alguns consensos de pesquisa (1999-2012). **Anais** [...] do X Encontro Nacional de Pesquisadores de ensino de História “Políticas e Práticas do Ensino de História”. São Cristóvão/ Sergipe, p. 1-11, 2013.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. O currículo evocado: História na BNCC. Mesa redonda 04 “O (não) lugar da História nas reformas curriculares”. XII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH). **Canal da Associação Brasileira de História no Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T-3aA9n_zis, acessado em: 15 de dezembro de 2023.

ZARBATO, Jaqueline Ap. M.; RODRIGUES JUNIOR. Apresentação. Um evento... encontros... e o livro.... In: ZARBATO, Jaqueline Ap. M.; RODRIGUES JUNIOR (Orgs.). **Guerras de narrativas em tempos de crise: ensino de História, identidade e agenda democrática**. Cáceres: UNEMAT, 2021.

ZART, Paulo Afonso; GERHARDT, Marcos. Apresentação do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. **Anais** [...] do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ Departamento de Ciência Sociais Ijuí: Ed. UNIJUÍ, realizado 11, 12 e 13 de outubro de 1999.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA

CANABRAVA, Piffer Alice. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**, volume 1, n. 1, março de 1981.

CARVALHO, Anelise Maria Müller de; MATE, Cecília Hanna; ANTONACCI, Maria Antonieta Martines; AQUINO, Maria Aparecida de; REIS, Maria Cândido Delgado; NICOLAU, Salma. Aprender quais Histórias? **Revista Brasileira de História**, v. 7, nº 13, set. 86/fev.87, p. 153-164.

FARINA, Rafaelle; PORTAL, Maria da Glória Alves. **Revista Brasileira de História**, n. 1, volume 1, março de 1981. (Seção Noticiário).

FENELON, Dea Ribeiro. Sobre a proposta para o ensino de História de 1º Grau. **Revista Brasileira de História**, v. 7, nº 14, mar./ago. 1987b, p. 249-254.

FENELON, DÉA. Ainda Estudos Sociais. **Revista Brasileira de História**, Seção Noticiário, São Paulo vol. 4, n. 7, n. 01, p. 159-160, 1984.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Antiguidade, Proposta Curricular e formação de uma cidadania democrática. **Revista Brasileira de História**, v. 7, nº 14, mar./ago. 1987, p. 249-254.

GLEZER, Raquel. A fundação da revista. **Revista Brasileira de História**, volume 1, n. 1, março de 1981. (Seção Noticiário).

GLEZER, Raquel. Ainda Estudos Sociais. **Revista Brasileira de História**, vol. 4, n. 7, 1984, p. 159-161. (Seção Noticiário).

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, v. 2, n. 3, mar 1982, p. 117-149.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, 18 (36), 1998.

NADAI, Elza. Escola pública contemporânea: os currículos oficiais e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**, v. 6, n. 11, set 1985- fev 1986, p. 99-116.

NADAI, Elza. O Ensino de História em debate: algumas questões. **Revista Brasileira de História**, vol. 9, n. 17, set.1988/fev 1989, p. 226-231.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Apresentação**. São Paulo vol. 18, n. 7, n. 36, 1998.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Polêmica**- Ensino de História: opções em confronto. São Paulo vol. 7, n. 7, n. 14, p. 231-248, 1987.

RICCI, Claudia Sapag. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**, v. 9, nº 19, set. 1989/fev. 1990, p. 135-142.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a forma curricular dos anos 80 em São Paulo. **Revista Brasileira de História**, 18 (36), 1998.

SILVA, Marcos da. A impaciência do preconceito e o Coro dos Contentes. **Revista Brasileira de História**, v. 7, nº 14, mar./ago., 1987, p. 256-262.

SILVA, Marcos da; ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão produção e saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**, v. 9, nº 19, set. 1989/fev. 1990, p. 9-29.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, 18 (36), 1998.

REVISTA HISTÓRIA HOJE

ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 46-65, 2016.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de. Práticas pedagógicas e a formação humana no Ensino Médio Integrado (entrevista). *In*: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. **Revista História Hoje**, vol. 5, n. 10, jul-dez, 2016.

ASSIS, Sandra Maria; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. Ciências Humanas na educação profissional: um olhar sobre as ações pedagógicas dos professores do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN/Campus Caicó. **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 66-86, 2016.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. Por um ensino de História que faça sentido: análise das concepções de História de alunos do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, vol. 8, n. 16, 2019.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Cisneiros. Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença de biografias nas aulas de História do Ensino Médio. **Revista História Hoje**, volume 9, n. 18, julho-dezembro, 2020.

GIVARA, Ana Paula; BARRETO, Iraíde Marques de Freitas. Entre discursos e a prática: implementação do currículo de História no Programa *São Paulo faz escola*. **Revista História Hoje**, vol. 2, n. 4, jul-dez, 2013.

LIMA, Aline Cristina da Silva. Ensino de História e ensino médio integrado: uma análise das práticas pedagógicas vivenciadas no Cefet-RN/IFRN (2005-2011). **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 110-132, 2016.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Ensino de História na Educação Profissional- Apresentação. **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 5-7, 2016.

PIROLA, André Luiz Bis; LEITE, Juçara Luzia. “Barro na mão do oleiro”: materialidades e sensibilidades na interface entre ensino da História e educação profissional. **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 8-25, 2016.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. “Por que um canal do YouTube mentiria?”: a relação entre os estudantes do ensino médio e os conteúdos históricos divulgados no YouTube. **Revista História Hoje**, n. 22, volume 11, Janeiro-junho, 2021.

SILVA, Adriano Larentes da. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 26-45, 2016.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass. História Temática no Ensino Médio: análise das práticas educativas sobre Segunda Guerra Mundial e Holocausto no Estágio Supervisionado. **Revista História Hoje**, volume 10, n. 20, julho-dezembro, 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONBH) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN. **Revista História Hoje**, volume 5, n. 10, julho-dezembro, p. 66-86, 2016.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi; ZAMMATARO, Ana Flávia Dias. Um debate com jovens do Ensino Médio sobre História, memória e racismo. **Revista História Hoje**, volume 10, n. 19, janeiro-junho, 2021.

ANAIS DO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

ABUD, Katia Maria. Os programas de História na escola secundária. **Anais [...]** do II Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, p. 41-53, 10 a 15 de fevereiro de 1996.

ALENCAR, Francisco. Conhecer fazendo: perspectivas do ensino de História. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

BASSETO, Sylvia. A formação do professor de História. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

BRUNO, Cláudia Albêa et al. A criação do Núcleo de Ciências Humanas: espaços para a mudança e participação. **Anais** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

DE DECA, A formação do historiador: algumas questões. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

GAGLIARDI, Célia Morato. Escola pública e a formação do professor de História. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

GLEZER, Raquel. ANPUH e o ensino de História: balanço crítico. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

NADAI, Elza. Apresentação. **Anais** do Seminário “Perspectivas do ensino de história. São Paulo, FEUSP, 1988b.

NADAI, Elza. O ensino de História na América Latina: contrastes e confrontos. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988c.

NEVES, Joana. O ensino de História no Brasil: balanço crítico. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

PELLANDA, Nize M.C. Decifra-me ou te devoro: a emergência do pensamento crítico. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

SOBRAL, Clara Hetmanek; QUARESMA, Maísa dos Reis. Preocupações e objetivos do ensino de História nos níveis de 1º e 2º graus. **Anais [...]** do Seminário Perspectivas do ensino de História. São Paulo, FEUSP, 1988.

ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA (2013-2023)

ALMEIDA, Denis Andrade. As concepções de História na atual Base Nacional Comum Curricular. **Anais** [...] do XI Encontro Nacional de Perspectivas do ensino de História “História, Memórias e Projetos para o Ensino de História”, evento *on-line*, 2020.

ARAS, Lina Maria Brandão de. A implantação da LDB/96 e os cursos de História. **Anais** [...] do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ARAÚJO, Cilmara Léo de; Fábio dos Santos, TEIXEIRA. A BNCC e os desafios para o ensino de História: vivências no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. **Anais** [...] do XI Encontro Nacional de Perspectivas do ensino de História “História, Memórias e Projetos para o Ensino de História”, evento *on-line*, 2020.

BITTENCOURT, Circe. Apresentação do II Encontro Perspectivas do Ensino de História. **Anais** [...] do II Encontro Perspectivas do Ensino, São Paulo, de 12 a 15 de fevereiro de 1996.

BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, competências e a precarização da História como disciplina no ensino médio. **Anais** [...] do XI Encontro Nacional de Perspectivas do ensino de História “História, Memórias e Projetos para o Ensino de História”, evento *on-line*, 2020.

BUENO, Angélica Alves; ROSA, Eriziane de Moura Silva. Políticas educacionais e práticas educativas, permanências, mudanças e perspectivas. **Anais** [...] do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História “Questões socialmente vivas”, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARRETERO, Mario. La Construcción del conocimiento histórico: una perspectiva cognitiva y educativa. **Anais** [...] do II Encontro Perspectivas do Ensino, São Paulo, de 12 a 15 de fevereiro de 1996.

CIAMPI, Helenice. Mesa redonda: currículos e conhecimento história nos diferentes níveis de ensino. **Anais** [...] do II Encontro Perspectivas do Ensino, São Paulo, de 12 a 15 de fevereiro de 1996.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. **Anais** [...] do II Encontro Perspectivas do Ensino, São Paulo, de 12 a 15 de fevereiro de 1996.

KUENZER, Acacia Zeneida. Perspectivas para o ensino de História. **Anais** [...] do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

MARTINS, Maria do Carmo. A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos. **Anais** [...] do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

MATTOS, Maryangela Mattos. O direito à voz: sobre avaliação em larga escala, ensino de História e percepções de jovens acerca de uma educação ideal. **Anais** [...] do XI Encontro Nacional de Perspectivas do ensino de História “História, Memórias e Projetos para o Ensino de História”, evento *on-line*, 2020.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. **Perspectivas do Ensino de História**: cenários complexos, atuações possíveis e união necessária. Fala proferida no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História- Belo Horizonte/MG- UFMG, em 18/04/2015 (Arquivo pessoal do autor).

MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francielle. A BNCC, Competências e a precarização da História como disciplina no ensino médio. **Anais [...]** do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História “História, memória, projetos para o ensino de História no Brasil”, 17, 18, 19, 20 de nov. de 2020 (evento virtual).

MORAIS, Grinaura Medeiros de. O ensino de História nas escolas de 2º grau. **Anais [...]** do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. **Anais [...]** do II Encontro Perspectivas do Ensino, São Paulo, de 12 a 15 de fevereiro de 1996.

NEVES, Joana. Perspectivas do ensino de História: Desafios político educacionais e historiográficos. **Anais [...]** do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

OLIVEIRA, Vitor Lins. Professor de História e o Novo Ensino Médio. **Anais [...]** do XII Encontro Perspectivas do Ensino de História “Ensino de História do tempo presente: dilemas e perspectivas. Universidade Federal do Pará, *on-line*, 2021.

PROENÇA, Maria Cândida. Ensino da História e formação para a cidadania: conferência de abertura do III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. **Anais [...]** do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

RAMOS, Márcia Elisa. A tradução da BNCC de História (Ensino Médio) pela revista Nova Escola sobre o protagonismo juvenil. **Anais [...]** do XI Encontro Nacional de Perspectivas do ensino de História “História, Memórias e Projetos para o Ensino de História”, evento *on-line*, 2020.

SANTANA, Rafael; MACEDO, Maria de Lourdes. A implementação do Novo Ensino Médio no Tocantis: avanços e permanências no ensino de História. **Anais [...]** do XI Encontro Nacional de Perspectivas do ensino de História “História, Memórias e Projetos para o Ensino de História”, evento *on-line*, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões. **Anais [...]** do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Apresentação do III Encontro Perspectivas do Ensino de História. **Anais [...]** do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SERRAZES, Elizabeth. A trajetória da História ensinada no Brasil e as relações entre estado e políticas de currículo. **Anais [...]** do IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História “Questões socialmente vivas”, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Isaíde Bandeira. Os cadernos de História do projeto “Primeiro, aprender! Alternativas do ensino médio do Ceará? **Anais [...]** do X Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História “Da pequena para a grande roda: encontro de saberes e poderes no ensino de História”. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, Erick Kayser Vargas da. A Lei 13.415/2017 da reforma do ensino médio: contexto e desafios para o ensino de História. **Anais** [...] do X Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História “Da pequena para a grande roda: encontro de saberes e poderes no ensino de História”. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, Matheus Oliveira; MARTINS, Maria do Carmo. O caderno de expectativas de aprendizagem e a História escolar: a construção do documento e o espaço de ação dos professores no processo de reformulação curricular do Paraná. **Anais** [...] do X Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História “Da pequena para a grande roda: encontro de saberes e poderes no ensino de História”. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018

SILVA; Jeferson Rodrigo da; MARTINS, Maria do Carmo. Caderno de expectativas de aprendizagem e a História escolar: a construção do documento e o espaço de ação dos professores no processo de reforma curricular do Paraná. **Anais** [...] do X Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História, Porto Alegre/RS, 2018

TERRA, Antônia. Currículo e ensino de História. **Anais** [...] do III Encontro: Perspectivas do Ensino de História, Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ENTREVISTA E PRONUNCIAMENTOS

CHAGAS, Valnir. Entrevista em 18 de junho de 1986. *In*: NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Entrevistas com a educação brasileira**. Campinas/SP: Alínea, 2019.

GUIMARÃES, Maria Helena. Agência Brasil. Entrevista feita por Mariana Tokarnia, publicada no dia 04/10/2016b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mp-do-ensino-medio-sofre-resistencia-na-primeira-audiencia-publica-na>. Acesso em: 01/01/2021.

GUIMARÃES, Maria Helena. Reforma do Ensino Médio defende chances iguais, diz a idealizadora. **Revista VEJA**, de 30 de setembro de 2016a. Entrevista feita por Mônica Weinberg. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-defende-chances-iguais-diz-idealizadora/> Acesso em 01/01/2021.

JANINE, Renato. **Conta pessoal da plataforma facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, na abertura da sessão legislativa *In*: **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, INEP, 1987.

NEVES, Joana. O ensino de História e as utopias: memórias dos colégios vocacionais e de uma professora da primeira geração do “campo” do ensino de História. *In*: BENFICA, Tiago Alinor Hoissa. **Revista História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 309-326, 2022.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. **A educação em Debate**: Pronunciamento do Ministro da Educação e Cultura na reunião conjunta das Comissões de Educação e Cultura do Senado Federal e da Câmara dos Deputados. Brasília: Departamento de documentação e divulgação, 1973.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. Entrevista em 15 de maio de 1986. In: NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Entrevistas com a educação brasileira**. Campinas/SP: Alínea, 2019.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. Na nova escola, aulas de trabalho. **Revista Veja** n. 147, p. 58-58, jun., 1971.

TEMER, MICHEL. **Pronunciamento do presidente Michel Temer na cerimônia de lançamento da Medida Provisória nº 746**, em 22 de setembro de 2016, em Brasília. Vídeo disponível no *Youtube*, canal notícias No TUBE.

BOLETINS DA ANPEd

BOLETIM ANPEd. vol. 2, n. 1, jan/mar, 1980.

BOLETIM ANPEd. vol. 3, n. 1, outubro, 1981.

BOLETIM ANPEd. vol. 5, n. 2, maio, 1983.

BOLETIM ANPEd. vol. 7, n. 3, julho 1985.

BOLETIM Informativo trimestral da ANPEd. vol. 1, n. 3, out./dez, 1979.

ANPEd. **Boletim ANPEd**. vol. 8, n. 2, abril/junho, 1986.

ANPEd. **Boletim ANPEd**, 11ª reunião anual “Em Direção às Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, vol. 10. N. 2-3, abril-setembro, 1988.

ANPEd. **Boletim ANPEd**. vol. 2, n. 1, jan/mar, 1980.

NOTAS, MANIFESTOS E INFORMATIVOS

ANPUH/BR e GT ENSINO DE HISTÓRIA. **Jornada de História**: breve relato. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/443-jornada-de-historia-breve-relato-do-evento>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **BNCC**: Medidas a serem tomadas. (4 de dezembro de 2015), 2015b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associação-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Carta aberta pela obrigatoriedade da História no Ensino Médio**. (15 de fevereiro de 2017), 2017b. <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4017-carta-aberta-pela-obrigatoriedade-da-historia-no-ensino-medio>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Carta da Associação Nacional de História- ANPUH ao Conselho Nacional de Educação- CNE** (12 de junho 2017), 2017e. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4185-carta-da-diretoria-da-associação-nacional-de-historia-anpuh-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Carta da Diretoria da Associação Nacional de História- ANPUH ao Conselho Nacional de Educação- CNE**: reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC (4 de dezembro 2017), 2017f. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associação-nacional->

de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Colaboração da ANPUH Brasil na revisão da proposta da BNCC (19 de fevereiro de 2016)**, 2016a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Contra a exclusão da disciplina** (01 de março de 2017), 2017d. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4032-contr-a-exclusao-da-historia-como-disciplina-obrigatoria-no-ensino-medio>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **É hora de luta! É hora de mobilização!** (17 de fevereiro de 2017), 2017c. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4018-e-hora-de-luta-e-hora-de-mobilizacao>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: sobre a Medida Provisória** (Setembro 2016), 2016b. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3764-manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-a-medida-provisoria>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Nota ANPUH: Reforma do Ensino Médio**. (10 de fevereiro de 2017), 2017a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4014-nota-anpuh-reforma-ensino-medio-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Curricular Comum- BNCC**. (04 de dezembro de 2015), 2015a. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

ANPUH-BRASIL. **Nota da Associação Nacional de História sobre a MPV 746 (Setembro 2016)**, 2016c. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016> Acesso em 15 de dezembro de 2022.

CAMPANHA NACIONAL EM DEFESA DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Carta aberta**, 1º semestre de 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Moção de Repúdio à Secretária Executiva do Ministério da Educação Maria Helena Guimarães de Castro**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 11 de outubro de 2016. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/mocoes/63887-mocao-de-repudio-a-secretaria-executiva-do-ministerio-da-educacao-maria-helena-guimaraes-de-castro>.

GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DA ANPUH (06 de março de 2015). Disponível em: <https://groups.google.com/g/gtensinoanpu/>. Acesso em: 21/02/2022.

GT ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DA ANPUH (18 de setembro de 2015). **Audiência pública e a terceira versão da BNCC:** o lugar da ANPUH no debate. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4343-audiencia-publica-e-a-3-versao-da-bncc-o-lugar-da-anpuh-no-debate>. Acesso em: 21/02/2022.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO/OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto em Defesa do Ensino Médio:** não ao retrocesso proposto pelo ministério da educação do governo Temer (agosto 2016). Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em: 03 de dez 2021.