

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA LEITURA MARXISTA

LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BRASIL: UNA LECTURA MARXISTA

THE HISTORY OF HISTORY TEACHING IN BRAZIL: A MARXIST READING

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v18i1.69312>

Rodrigo Sarruge Molina¹

Resumo: Por meio do materialismo histórico e dialético defendemos que desde sua implantação oficial no império até o presente contexto, o ensino de História ofertado na educação escolar está atrelado aos interesses da classe dominante e, portanto, advogando contra os interesses da classe trabalhadora. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e das legislações educacionais, compreendemos por meio da luta de classes, que embora algumas conquistas ocorreram com a redemocratização, são concessões da burguesia que em momentos de crises são revisadas e revogadas. Em contraposição, advoga-se pela Pedagogia Histórico-Crítica para o Ensino de História como resistência e proposição de uma nova hegemonia.

Palavras-chave: Ensino de História. Pedagogia Histórico-Crítica. História da Educação. Luta de Classes. Brasil.

Resumen: A través del materialismo histórico y dialéctico, sostenemos que desde su implementación oficial en el imperio hasta el contexto actual, la enseñanza de la Historia ofrecida en la educación escolar ha estado vinculada a los intereses de la clase dominante y, por lo tanto, abogando en contra de los intereses de la clase trabajadora. Mediante una investigación bibliográfica y el análisis de la legislación educativa, comprendemos, a través de la lucha de clases, que si bien se lograron algunas conquistas con la redemocratización, estas son concesiones de la burguesía que en momentos de crisis son revisadas y revocadas. En contraposición, se aboga por la Pedagogía Histórico-Crítica para la enseñanza de la Historia como resistencia y propuesta de una nueva hegemonía.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia. Pedagogía Histórico-Crítica. Historia de la Educación. Lucha de Clases. Brasil.

Abstract: Drawing upon historical and dialectical materialism, we argue that from its official implementation in the empire to the present day, history education offered in schools has been intrinsically linked to the interests of the dominant class, thereby advocating against the interests of the working class. Through a bibliographic review and analysis of educational legislation, we understand, via the lens of class struggle, that while some gains were made with redemocratization, these were concessions from the bourgeoisie, subject to revision and revocation during times of crisis. In contrast, this paper advocates for Historical-Critical Pedagogy in History Education as a form of resistance and a proposition for a new hegemony.

Keywords: History Education. Historical-Critical Pedagogy. History of Education. Class Struggle. Brasil.

Introdução

Essa pesquisa² está inserida no campo de estudos da História da Educação, Ensino de História e da pedagogia histórico-crítica, sendo que o objeto que será analisado é o ensino de História no Brasil, desde a implantação da primeira lei educacional brasileira no império até o contexto contemporâneo. Trata-se de um estudo baseado primordialmente em fontes secundárias, como é o principal trabalho da área de Ensino de História do Brasil (Bittencourt, 2018) e algumas fontes primárias (Celso, 1997).

O problema de pesquisa será compreender o desenvolvimento histórico do ensino escolar de história no Brasil e nossa hipótese é que a classe dominante utiliza a História para perpetuar seu poder e advogar contra os interesses da classe trabalhadora, ou seja, por meio de uma análise marxista, o artigo irá denunciar a marginalização e alienação da classe trabalhadora dos conhecimentos históricos emancipadores.

A pesquisa tem bases no materialismo histórico e dialético e na Pedagogia Histórico Crítica, especialmente as contribuições de Marx e Engels (2019), Hobsbawm (2013), Gramsci (2023), Saviani (2007; 2003) e Duarte (2014).

De acordo com Marx e Engels (2019), é fundamental compreender a História por meio das relações de produção e da luta de classes, onde as relações sociais são fruto das transformações econômicas e políticas no decorrer da História, ao contrário de perspectivas idealistas, liberais e positivistas.

Na mesma direção, Hobsbawm (2013) e Gramsci (2023), também compreendiam que a luta de classes se desenrolava no terreno da cultura, como é a Educação, assim são as rebeliões, as resistências culturais e as diversas lutas dos subalternos como as greves de professores, movimentos estudantis na luta contra a ditadura e conquistas sindicais como são as legislações que regulam o Ensino de História no Brasil.

Assim, Saviani (2007; 2003) e Duarte (2014), formulam coletivamente a pedagogia histórico-crítica que pensa a educação como um espaço a ser disputado pelas classes trabalhadoras na busca da hegemonia, onde a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade são fundamentais para a formação de quadros para a direção da transformação da sociedade com vistas à emancipação dos trabalhadores.

Nesse sentido, esse artigo aponta para a compreensão de que a classe dominante instrumentalizou historicamente o ensino de História para seu projeto de poder. Em contrapartida, a pesquisa é propositiva e iremos recomendar a Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino de História como um antídoto para esse problema histórico enfrentado pela classe trabalhadora. Trata-se de uma concepção contra-hegemônica que mira a instrução e organização da classe trabalhadora, que poderá se armar dos conteúdos históricos para empreender a luta por sua libertação da prisão à qual o capitalismo a condena.

A gênese do Ensino de História na educação escolar

A gênese da disciplina escolar de História tem suas origens na Europa, especialmente na França, no final do século XIX. Nesse contexto europeu e também no Brasil, o ensino de História estava fortemente ligado à formação de uma elite política e econômica, com um currículo focado em eventos e figuras históricas que reforçavam uma visão eurocêntrica e cristã do passado. Nesse contexto, a formação em História era ancorada em um currículo humanístico baseado nos clássicos greco-romanos por meio do ensino das línguas e literaturas nacionais, internacionais, grego e latim, visando aumentar a capacidade de compreensão da realidade e da oratória. Nesse projeto das elites para a formação de seus filhos, a educação escolar deveria ser “desprovida de qualquer utilidade imediata” (Bittencourt, 2018, p. 60), embora o objetivo final (real, embora não proclamado) fosse a instrumentalização da História para manter o domínio de classe da burguesia sobre as outras classes.

Esses saberes eram entendidos como fundamentais para a formação das elites, ao “disciplinarem a mente” por intermédio de obras literárias e pelo domínio oral e escrito da “cultura clássica”. Predominava uma formação elitista, à qual era perfeitamente adequado o currículo humanista clássico” (Bittencourt, 2018, p.32)

Nesse tocante, a disciplina escolar de História surgiu de um currículo humanístico no ensino secundário destinado à formação de elites, que na França enaltecia os feitos das luzes da República burguesa em contraposição aos tempos obscuros da monarquia absolutista.

Mas ao mesmo tempo em que a História é elevada a disciplina escolar com um currículo humanístico, na transição do século XIX para o XX, essa concepção clássica passa a ser duramente criticada por grupos “modernizadores” ligados às ciências “duras” que eram contra as propostas de um ensino desinteressado e ligado aos clássicos greco-romanos. Foi assim que o ensino de História se adaptou aos novos tempos de avanço do capitalismo que demandavam a formação de uma elite pragmática que colaborasse para dar bases para o avanço acelerado pelas transformações tecnológicas e industriais. Ao assumir o papel de “Ciência” pragmática, o ensino de História se emancipa lentamente da História Sagrada e diminui os conteúdos clássicos greco-romanos, passando a priorizar a História das civilizações, o nacionalismo e o patriotismo, já em um contexto de avanço imperialista europeu que mirava a invasão da África, como demonstrou Hobsbawm (2012).

Por meio de uma concepção positivista de História, a ideia de progresso passa a conduzir o ensino de História através de uma ideia de evolução “natural” da sociedade que passa a ser dividida em uma evolução (progresso) de quatro grandes eras: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. As ideias iluministas prevaleceram na compreensão da trajetória humana, destacando a razão humana e o papel central do Estado-nação na civilização moderna dentro de uma perspectiva eurocêntrica.

Nesse sentido, o fio condutor da História passa a ser a história das grandes civilizações, sendo a Europa vista como o estágio de maior avanço da humanidade que deveria ser

seguido e imposto para toda humanidade, legitimando a colonização da África, que deveria receber as luzes do progresso capitalista.

Até hoje, observamos essa instrumentalização da História que é usada com objetivos políticos e econômicos, exemplo é a nação mais poderosa do planeta, os Estados Unidos da América, que ainda insistem no ideário dos “pais fundadores” do “destino manifesto”, ou seja, os estadunidenses protestantes e brancos estariam destinados por Deus a conduzirem os rumos do planeta.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a História, assim como outras ciências, conhecimentos filosóficos e artísticos, embora criados historicamente pelo conjunto da humanidade, em nossa sociedade são controlados e acumulados privadamente pela classe dominante que instrumentaliza a ciência e a educação, logo o ensino de História, visando a formação de quadros da elite dirigente e a alienação da classe trabalhadora.

A seguir, iremos analisar esses desdobramentos da História do Ensino de História no Brasil.

Ensino de História no Império e Primeira República – hegemonia da pedagogia tradicional (1822 a 1930)

No Brasil, os conteúdos de História começaram a ser ensinados durante o período colonial em disciplinas de conhecimentos gerais e sob controle da Igreja Católica, que utilizavam textos clássicos greco-romanos para a educação dos filhos dos colonos, restando um catecismo rudimentar para os trabalhadores.

Diferentemente da disseminação de conteúdos históricos por padres, a disciplina escolar de História escolar é fruto de um período posterior à independência, com a constituição do Império e as primeiras legislações educacionais brasileiras. Um dos marcos fundadores dessa disciplina escolar é sua introdução no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

A seguir, veremos que a disciplina antes restrita aos conhecimentos religiosos, evoluiu e ganhou maior laicidade e cientificidade e passou a incluir uma variedade maior de perspectivas e conteúdos, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, embora sempre atendendo aos interesses da classe dominante.

No Brasil Império, a História teve um papel de importância para forjar o mito da nação brasileira e harmonizar as relações de escravidão do recém país emancipado; por isso, as elites necessitavam do ensino de História para legitimar seu poder escravocrata na condução do Brasil e se nutrir dos conhecimentos históricos para formar os novos quadros burocráticos e políticos que conduziram os rumos desse novo Estado que se pretendia nação.

No ensino de História, a primeira iniciativa institucional de introduzir uma disciplina escolar de História foi registrada no Colégio Pedro II, que formava a elite intelectual do império e servia de modelo para outras instituições escolares brasileiras. Nessa escola, a História era ensinada na educação

de nível secundário e “apresentou-se como um veículo capaz de oferecer a unidade cultural desejada, além de garantir à classe senhorial sua distinção enquanto classe dirigente” (Toledo, 2005, p. 4).

Já a escola primária foi projetada para ser a escola das “primeiras letras”, ou seja, destinada à alfabetização. Essas escolas também conhecidas como “escolas elementares” orientavam seus professores a utilizarem a História como disciplina ou conteúdo auxiliar nas aulas de leitura, focando a Constituição do Império e a História do Brasil, incentivando o sentimento patriótico e o respeito pelas autoridades imperiais. No entanto, pela falta de professores formados em instituições laicas e o grande protagonismo educador da Igreja Católica desde a colônia, o ensino primário de História era dominado por uma perspectiva religiosa, com hegemonia de matérias de História Sagrada (doutrina religiosa). Essa hegemonia religiosa no ensino de História, especialmente no ensino primário, perdurou até o fim da Primeira República, mesmo com a separação formal entre a Igreja Católica e o Estado. O ensino de História vincula-se à instrução normativa de “moral e cívica”, que na prática escolar se baseava em “preleções com histórias sobre vida de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e tornavam-se, muitas vezes, verdadeiros heróis pelo martírio” (Bittencourt, 2018, p. 48)

No império, os professores de história eram provenientes das igrejas, especialmente a católica, e em menor número, do agrupamento de intelectuais liberais e positivistas. Por exemplo, no Colégio Pedro II, a História juntamente com a Geografia compunha uma única cadeira e seus conteúdos eram focados em uma “História Universal” do ocidente Greco-Romano e com “referência a moral e a religião para orientar os espíritos” (Gasparello, 2004, p.59). Essa influência dos conteúdos e currículos europeus atingiu até mesmo o Instituto histórico e geográfico Brasileiro (IHGB), instituição criada para forjar a identidade nacional brasileira após a emancipação de Portugal.

Assim, seja no Colégio Pedro II como no IHGB, o nascimento da nação brasileira era propagandeado como reflexo de uma gênese cristã, branca, europeia, heteronormativa e patriarcal. Nesse paradigma, a independência em 1822 e a criação da monarquia brasileira possibilitaram a manutenção do território brasileiro, que conquistado pelos “pais” portugueses, foi modernizado por meio da Casa de Bragança na condução do Império brasileiro. Portanto, A história da “genealogia” da nação articulava-se em torno da integração do Brasil ao cenário europeu, o qual era compreendido como o berço civilizatório e a matriz fundante da identidade do país (Bittencourt, 2018).

Na educação, esses elementos eurocêntricos e imperialistas marcam nossa dependência, especialmente com a marginalização dos povos originários, os afro-brasileiros, trabalhadores e demais subalternos. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino de História do Brasil nasce dominado e subordinado pelos conceitos e categorias acadêmicas europeias sem uma perspectiva verdadeiramente emancipatória.

Com o regime republicano em 1889, o ensino de História pouco mudou, apenas tímidas críticas ao antigo regime monárquico por meio de novos programas curriculares que focavam na ideia republicana de igualdade, onde todos os brasileiros teriam uma origem comum, uma pátria homogênea. No entanto, a antiga característica de hegemonia do elemento branco, cristão e europeu

não mudou, como podemos observar por meio de uma fonte histórica de 1900, quando Afonso Celso, em um dos primeiros livros didáticos sobre História do Brasil, defende que o Brasil era repleto de uma natureza exuberante e harmoniosa socialmente, graças à docilidade dos mestiços e a liderança dos portugueses que conduziam o país na direção da “civilização” (Celso, 1997).

Nas escolas oficiais do Estado³, o método pedagógico predominante também foi aquele importado do estrangeiro e operava em benefício da burguesia. Saviani (2021) denomina essa tendência de “Pedagogia Tradicional”, quando o país viveu a coexistência entre as perspectivas religiosa e leiga, processo histórico iniciado com a Reforma Pombalina em 1759⁴.

Essa pedagogia tradicional no Ensino de História trabalhava sob uma perspectiva elitista e se concentrava na mera transmissão e repetição de conteúdos históricos que reforçassem a visão de mundo da elite, notadamente o regime patriarcal. Nesse sistema tradicional, o professor deveria ter uma formação sólida, pois deveria dominar os conteúdos que transmitisse aos seus alunos, na maioria das vezes sem o auxílio de livros e materiais didáticos, tendo apenas sua oralidade e a lousa como instrumentos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa pedagogia tradicional era valorizada a memorização de datas e eventos históricos oficiais por meio da reprodução de textos e ditados. Por exemplo, na História do Brasil, personagens brancos e cristãos, como Pedro Álvares Cabral, eram celebrados e glorificados. Em contrapartida, os nativos indígenas e os africanos eram tratados pelo ensino de história na perspectiva pedagógica tradicional como colaboradores de grau inferior na construção do Brasil.

Sob rígida disciplina, os alunos eram considerados “tábulas rasas” que deveriam ser preenchidas pelas luzes do supremo docente. Como o professor era o centro desse processo de ensino e aprendizagem e os alunos elementos secundários, toda a metodologia do ensino era centrada na exposição exaustiva do professor em lições orais, ditados e até mesmo castigos físicos e psicológicos, como a humilhação pública dos alunos “indisciplinados”. Nessa metodologia primordialmente expositiva, os alunos não participavam ativamente e só poderiam interferir nas aulas com autorização prévia do professor, que avaliava os rendimentos por meio da capacidade dos estudantes memorizarem as datas e personagens históricos, geralmente em provas escritas privadas e ditados orais públicos.

No entanto, essa perspectiva hegemônica era tensionada com a presença de negros e trabalhadores imigrantes nas cidades que tinham outra interpretação do Brasil, como foi Lima Barreto na Literatura e a imprensa negra que lutava contra a desigualdade social em 1833 (Cachapuz, 2023).

Outras experiências contra-hegemônicas foram efetivadas com o processo de americanização do Brasil, especialmente com a imigração espanhola e italiana por meio das escolas anarquistas pelas vias da “pedagogia libertária” de Francisco Ferrer (Tragtenberg, 1978), onde o ensino de História enfatizava o internacionalismo dos trabalhadores. Porém, foram combatidos e criminalizados pelo Estado, acusados de advogarem contra a nação e de traição. No Ensino de História, outras experiências importantes foram algumas perspectivas progressistas de Manuel Bonfim,

que introduziu nas escolas normais a História da América em contraposição à perspectiva eurocêntrica (Bittencourt, 2018).

No entanto, nada é estático na História e transformações ocorreram na Era Vargas. A seguir, iremos analisar o ensino de História sob hegemonia da Pedagogia Nova.

Ensino de História na Era Vargas e República de 1946 – hegemonia da Pedagogia nova (1930-1964)

A Era Vargas (1930-1945) é reconhecida como um período decisivo para a consolidação de uma identidade nacional no Brasil. Nesse contexto, o governo utilizou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para disseminar uma ideologia nacionalista e populista. No entanto, é importante notar que esse projeto não se limitou à ação dos aparelhos governamentais. O DIP também atuou em sintonia com os chamados "aparelhos privados de hegemonia" da burguesia, o que vai de encontro a teoria do Estado Ampliado de Gramsci (Coutinho, 1999).

Essa colaboração entre a sociedade política e a sociedade civil resultou em uma ampla difusão do ideário nacionalista por meio de diversos canais. A propaganda alcançou a população através das rádios, da imprensa, do cinema, da música e do teatro. Além disso, instituições como igrejas, sindicatos e escolas foram mobilizadas para incentivar o espírito patriótico, promovendo manifestações cívicas que buscavam moldar uma coesão social e política alinhada aos interesses da classe dominante.

Para esse trabalho de construção de um novo Brasil decorrente da “Revolução de 1930”, a “História” e seus conteúdos foram instrumentalizados visando criar uma atmosfera nacional-popular na cultura. Uma das grandes inovações foi a descriminalização da cultura popular de matriz africana e indígena, pois desde o Império até a primeira República, por meio das políticas de branqueamento racial, o estado brasileiro reprimia com a força da lei as manifestações culturais dos escravizados e libertos, a exemplo do código criminal de 1830 que previa a detenção daqueles que professassem o candomblé ou o Decreto nº 847 do código penal de 1890 que previa a prisão para os praticantes da capoeira. Essas legislações caíram em desuso e se tornaram obsoletas pelo varguismo após em 1935⁵.

Portanto, podemos afirmar que foi com Vargas que a cultura popular afro-brasileira deixa de ser criminalizada e passa a ser reconhecida como um dos componentes oficiais do Estado nacional. Para além da capoeira e do candomblé, o samba, a feijoada, a caipirinha também ganham “status” de brasilidade.

No entanto, apesar dessa “inclusão”, o conteúdo dessas manifestações populares passa a ser controlado e cooptado pela máquina estatal varguista e perde força de luta política contra-hegemônica por meio de um processo denominado por Gramsci de transformismo (Fresu, 2018). Foi assim que os conteúdos moralizantes da “disciplina do trabalho” adentraram nas rodas de capoeira, que antes eram combatidas pela Polícia; agora, com Vargas, a capoeira vira um esporte nacional praticado em

academias credenciadas. Não podemos esquecer do samba que se torna uma mercadoria lucrativa para a indústria cultural; e o carnaval, que antes era visto como coisa de “vagabundos” passa a ser disciplinado pelo Estado por meio da legalização das “escolas de samba” com a prática do carnaval administrada racionalmente como nas empresas, quando as antigas brincadeiras se transformam em competições cronometradas nas avenidas do Rio de Janeiro.

Portanto, contraditoriamente, aqueles sambas, pagodes e rodas de capoeira que eram símbolo da resistência negra contra as opressões da “casa grande”, são incorporados como símbolos de brasilidade e ganham enredos patrióticos e valorizam o mundo do trabalho varguista, seja nas academias de capoeira ou nas escolas de samba. E esses símbolos também são incorporados nos conteúdos de História na educação escolar, embora dentro de uma dinâmica paternalista e capitalista.

Segundo Bittencourt (2018), com Vargas, a disciplina de História do Brasil passa a ser obrigatória no ensino secundário e exigida nos exames para o ingresso no antigo ginásial (equivalente ao contemporâneo ensino fundamental II). Também se estruturou a memória nacional e a História do Brasil nas escolas primárias pelas vias do ideário patriótico, quando os festejos do 7 de setembro são consolidados e se tornam um ritual anual das crianças e jovens em idade escolar. Dentro da concepção positivista de construção de heróis nacionais, Tiradentes entra para o *pantheon* tupiniquim e ganha status de grande personagem da nação, ganhando até contornos divinos que nos remetem à figura de Cristo na cruz.

Em novembro de 1930 foi fundado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, fortalecendo o contexto da presença do governo federal nas iniciativas educacionais dos estados e municípios, diferentemente da tendência privatista e descentralizadora do Império e primeira República. Dentro desse ministério foi articulada a lei n. 4.244 de 1942 que sob gestão de Gustavo Capanema deu força para a consolidação da disciplina de História do Brasil nas escolas, aumentando sua carga horária e valorizando conteúdos sobre a História da América. Com essa legislação, ficou determinado que o ensino secundário, o equivalente ao nosso ensino médio, teria dois níveis, o primeiro nível era o ginásial e que teria quatro anos, já o segundo nível o colegial, que focaria a preparação para o ingresso no ensino superior. O Colegial era composto de 3 anos e era dividido em curso clássico e curso científico. A disciplina de História continuava o padrão burguês de preparação de quadros para a elite visando a gerência do Estado⁶ e por isso tinha por objetivo ensinar fatos relevantes de alta formação cultural e erudita, passando noções fundamentais de política e economia.

No entanto, embora o contexto educacional fosse elitista, muitos professores e intelectuais “renovadores” lutavam pela democratização da educação pública no Brasil, muitos deles atuando na imprensa, nas secretarias de educação dos estados e no Ministério da Educação. Esses ficaram conhecidos pelo sustento ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e entravam em choque com setores conservadores da burguesia que eram contrários a pensar a educação como direito social universal. O primeiro é Lourenço Filho, conhecido por disseminar as tendências da psicologia na educação no Brasil, especialmente influenciado por Montessori e Dewey. Foi um intelectual orgânico

do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), fomentando a concepção da psicotécnica nas escolas com foco para testes de aptidão e avaliações. Outro nome é de Fernando de Azevedo que difundiu a sociologia da educação no Brasil através de Durkheim e Manheim e promoveu as relações entre a escola, o mundo do trabalho e a comunidade visando o crescimento da economia capitalista. Outro renovador foi Anísio Teixeira, intelectual orgânico dos reformadores da educação que deu as bases filosóficas e políticas para o movimento, defendendo um sistema nacional de educação que estivesse em diálogo com as particularidades regionais. Também foi influenciado pelos educadores dos Estados Unidos, como Walter Lippman e John Dewey (Saviani, 2021).

Posteriormente, em 1959, parte desses intelectuais voltaram a se reunir no famigerado “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais. Reuniu as forças hegemônicas por liberais (laicos), “progressistas” e alguns socialistas que se manifestavam na defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias dos liberais, desde William Kilpatrick, até Jean Piaget. Segundo Saviani (2021), essa tendência pedagógica “Nova” se tornou hegemônica entre os anos de 1932 e 1969 e abaixo iremos resumir seus principais princípios no ensino de História.

Diferentemente da pedagogia tradicional, onde o professor de História era o centro do processo de ensino e aprendizagem, na pedagogia nova o protagonista é o aluno. Nessa pedagogia, o discente passa a ser o centro do processo educacional e a escola e o professor passam a valorizar e incentivar os seus interesses e conhecimentos individuais.

Retrospectivamente, se durante o Império e a primeira república, no geral, a escola focava no aprendizado dos conteúdos históricos determinados e transmitidos pelo professor, agora, no escolanovismo, o importante era a gestão do próprio conhecimento (*learning to learn*), ou seja, os alunos deveriam ter a capacidade de serem autônomos na aquisição de conhecimentos históricos e o professor um estimulador da curiosidade e criatividade, ou melhor, um inspirador que daria possibilidades de os discentes produzirem conhecimentos sobre o passado e adquirirem aprendizagens autonomamente por meio de “experiências” e “projetos” que mirassem seus interesses subjetivos por meio de resoluções de inquietações que os alunos apresentassem nas escolas.

Por exemplo, se na pedagogia tradicional os professores de História obrigavam os alunos a memorizarem as datas, como a chegada dos portugueses no Brasil em 1500, na pedagogia nova o professor buscava compreender o que os alunos gostariam de aprender sobre a História do Brasil e a partir das demandas subjetivas dos alunos, dividiriam esses em grupos e proporia que eles escolhessem quais trabalhos sobre História do Brasil eles gostariam de realizar. Nessa pedagogia o professor não seria o disseminador dos conteúdos históricos, mas indicaria os diferentes caminhos e materiais que os alunos poderiam usar para seus desejos relativos à disciplina de História.

Portanto, diferentemente da pedagogia tradicional onde a metodologia consistia em aulas e exposições orais centradas no professor, no escolanovismo a metodologia consistia em trabalhos em grupos e projetos de pesquisa que visam atender as demandas particulares dos alunos, onde o

professor seria um supervisor que não precisaria dominar conteúdos, pois não teria motivos para transmiti-los, responsabilizando os alunos individualmente se não conseguissem adquirir competências para aprender autonomamente. Nesse sentido, essa pedagogia exigia uma “flexibilidade” dos professores, das escolas, dos alunos e do currículo, pois eram os alunos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Se a pedagogia tradicional defendia o “ensinar e o aprender”, na pedagogia nova o importante era “aprender a aprender” (Duarte, 2001). Assim, diferentemente da velha escola com sua disciplina rígida, professores exigentes e aquele clima “obscuro” de uniformes, vigilância, repressão, lousa e carteiras ordenadas milimetricamente, no escolanovismo, a proposta era de uma escola colorida, com janelas grandes e a possibilidade dos alunos se movimentarem e entrarem em contato com um ambiente escolar estimulador e desprendido de rígidas disciplinas e controles.

Nos Estados Unidos essa perspectiva escolanovista passou a influenciar o ensino de História, eliminando a disciplina, que a partir dos anos de 1930 foi transformada em “Estudos Sociais”, unindo História e Geografia em uma única disciplina com alto teor “cívico” e “moral”, aprofundados na década de 1940 com o macartismo e a famosa “caça aos comunistas”. Para Bittencourt (2018), os Estudos Sociais eram direcionados por uma pedagogia fundamentada na psicologia cognitiva (Piaget, Wallon), e ganhou força nos anos de 1950. O principal objetivo dos Estudos Sociais era integrar os alunos na sociedade vigente, de forma harmônica e conformista, lembrando os preceitos sociológicos durkheimianos.

No Brasil, na década de 1950, essa perspectiva anticomunista e antimarxista no ensino de História pode ser observada na famosa tese da professora Amélia Americano, da cadeira de Didática da USP. Esse trabalho (De Castro, 1952), virou referência na área e é conhecido pela defesa da necessidade de neutralidade na História e uma objetividade por meio de métodos alinhados ao escolanovismo. Portanto, se tratava de uma defesa de neutralidade contraditória, pois a suposta neutralidade era alinhada à política democrática liberal e à defesa de “uma formação intelectual, patriótica e humanitária, segundo os pressupostos de Dewey” (Bittencourt, 2018, p. 70).

Assim, entre as décadas de 1950 e 1960, influenciados pela pedagogia escolanovista, os professores de História passaram a realizar críticas mais rígidas à pedagogia tradicional, especialmente pelos intelectuais formados nos primeiros cursos de historiadores profissionais desde a década de 1930 na USP e na antiga Universidade do Distrito Federal (Nascimento, 2014)⁷.

Esses primeiros historiadores profissionais, na maioria deles liberais, realizavam uma crítica contra a chamada história tradicional (“erudição histórica”) e os “historiadores de gabinete”. Contra o “conteudismo” ou o “enciclopedismo”, defendiam um ensino de história utilitarista e que possibilitasse formar jovens autônomos que pudessem usar a História em um sentido prático, ou seja, atrelar o ensino de História às demandas da economia capitalista que caminhava para o crescimento industrial pela via do nacional-desenvolvimentismo.

Embora realizassem uma crítica ao ensino de história tradicional, procurando modernizá-lo, se tratava de uma modernização conservadora, pois não havia crítica ao padrão eurocêntrico e elitista. A gênese do Brasil ainda se encontrava em Portugal.

Ensino de História na ditadura civil-militar e na nova república: a hegemonia da Pedagogia Tecnicista e produtivista (1969 a 2017)

Dentro do projeto político e econômico da ditadura de “modernização conservadora” e do contemporâneo “neoliberalismo”, a educação ocupa lugar destacado, já que nas escolas e universidades se formaria a mão de obra qualificada e os líderes do processo de acumulação capitalista. Não é à toa que as igrejas, forças armadas e grandes empresários e banqueiros insistam em intervir nas instituições educacionais públicas com o objetivo de influenciar na visão de mundo dos jovens.

Por isso, durante a ditadura e até mesmo no contexto de democratização, a educação tem como seu referencial ideológico hegemônico a teoria do capital humano de Theodor Schultz, com fortes tendências privatistas. Seja para os trabalhadores como para as empresas, educação passou a significar “investimento”. Para os empresários, investir na educação de seus operários poderia significar maior produtividade, já para os operários, mais educação poderia significar melhores empregos e maiores salários. Em poucas palavras, a educação passa paulatinamente a ser um ativo e uma mercadoria que deve ser vendida e consumida. Assim, o desenvolvimento capitalista de um país estaria condicionado ao investimento em educação pública e privada, assim como ocorria nas principais economias capitalistas.

Na educação, junto da teoria do capital humano potencializou-se o sistema capitalista por meio da pedagogia tecnicista. Façamos uma digressão. Se na pedagogia tradicional de tempos imperiais e da primeira república o centro do processo educativo era o professor e se no escolanovismo de tempos varguistas e populistas o protagonista era o aluno, com o tecnicismo da ditadura e nova república, o foco da educação é o sistema imposto pela burocracia educacional.

Agora, de cima para baixo os governos passam a criar toda uma estrutura que determina o funcionamento das escolas e do processo de ensino e aprendizagem, transformando o funcionamento da escola em algo próximo de um estabelecimento fabril ou empresarial. Assim, por meio de um sistema modernizado, são adotados uma série de dispositivos de controle de corpos e mentes, desde as apostilas do Estado, as avaliações de desempenho, a vigilância das antigas delegacias de ensino, a pressão sobre diretores e professores por desempenho e resultados, a introdução de câmeras de vigilância, a presença da Polícia Militar nas escolas, o que recentemente cresce com as Escolas Cívico-Militares. Para além do militarismo, são criadas redes empresariais que influenciam desde os mobiliários escolares até as bases curriculares, a exemplo de entidades como o “Todos pela Educação” e a forte presença de igrejas com a ascensão dos neopentecostais e carismáticos.

Portanto, com a Pedagogia Tecnicista, para além de professores e alunos – marginalizados - o principal esforço está direcionado na organização dos meios educacionais (arquitetura, sistemas de

controle, apostilas, uniformes, avaliações), transformando a comunidade escolar em executores de funções planejadas e determinadas por burocratas que geralmente não pertencem ao ambiente educacional, como economistas, empresários e políticos.

Nessa toada tecnicista, professores não precisam de uma formação consolidada, pois são os manuais (*scripts*) que irão definir como a escola irá operar, determinando conteúdos, atividades e avaliações. Essa robotização não é neutra e o processo que define a dinâmica da sala de aula atende aos interesses das classes dominantes, domesticando toda a comunidade escolar. Nessa dinâmica, até mesmo os pais dos alunos são convidados para participar da administração escolar e contribuir financeiramente para seu funcionamento, como foi o famoso projeto “Amigos da Escola” da Rede Globo iniciado em 1999. Assim, vive-se a terceirização das funções escolares por meio de voluntários e atividades terceirizadas que foca a economia de recursos em detrimento da “humanidade”; como uma empresa capitalista, o foco é a máxima produção e o corte de gastos, resultando em precarização das relações sociais e trabalhistas.

Na área do Ensino de História cabe mencionar a lei n.5.692 de 1971 que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, que determinou a profissionalização do ensino de segundo grau. Essa legislação atacou a disciplina de História e a Geografia principalmente no ensino fundamental, pois as condensou na famosa matéria de “Estudos Sociais”⁸, que dogmaticamente se tornou “porta voz” dos interesses da ditadura.

Embora eliminada do ensino fundamental, a disciplina de História foi mantida no ensino secundário, o equivalente ao nosso ensino médio, mas teve carga horária reduzida em decorrência de novas matérias obrigatórias determinadas pelo decreto-lei 869 de 1969 que obrigava a oferta das disciplinas dogmáticas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”, matérias de caráter moralizante e castrense que visavam disseminar na sociedade a ideologia oficial da ditadura empresarial-militar. Assim, essas políticas educacionais da ditadura, para além de doutrinar os jovens brasileiros, também reduziram a carga horária da disciplina de História e o número de professores de História no segundo grau.

Embora alterações pedagógicas ocorressem por meio da modernização tecnicista, o conservadorismo imperava com a permanência daqueles conteúdos da História de tempos imperiais, que defendia uma História Eurocêntrica e elitista.

Especialmente naquilo que conhecemos como ensino fundamental, os conteúdos da disciplina de História e Geografia foram reduzidos à disciplina de “Estudos Sociais” que visava doutrinar os jovens para os valores da classe dominante no poder, uma aliança entre empresários, militares e religiosos. Com forte teor moralizante, focava-se em memorizações sobre nomes de Estados, municípios, políticos, processos eleitorais, autoridades ilustres, símbolos da República Federativa do Brasil, como é a bandeira, brasões de armas, hino nacional e as obrigações dos cidadãos, como o serviço militar e obediência aos pais. Os conteúdos de História foram limitados aos grandes feitos dos heróis nacionais, aqueles da elite política e econômica. Exemplo são os nomes de grandes

padres, militares e empresários. Os professores deveriam fomentar o espírito cívico, organizando passeatas e eventos na escola, principalmente para celebrar a “independência do Brasil” no Sete de Setembro.

Além de atacar as disciplinas de ciências humanas e a filosofia na educação básica, a ditadura restringiu o conhecimento crítico e o debate democrático nas universidades, com inúmeras medidas contra professores e alunos, especialmente aqueles que lecionavam História, Filosofia e Geografia. De acordo com Motta (2014, p. 272), as agências repressivas se interessavam pelos conteúdos disciplinares das ciências humanas e filosofia, e procuravam cooptar esses intelectuais para dentro da máquina estatal da ditadura, além de censurar livros e disciplinas universitárias. Nas universidades, a disciplina de doutrinação da ditadura se chamava “Estudos dos Problemas brasileiros”, uma versão obrigatória da Educação Moral e Cívica para universitários.

Com a abertura democrática nos anos de 1980 e a consolidação da disciplina de História na década de 1990, esperanças de mudanças se afloraram. Foram décadas de transição fundamental do ensino de história, de uma prática meramente técnica dos Estudos Sociais para uma renovação que buscou reintegrar o saber acadêmico à sala de aula. Enquanto os anos 80 focaram na luta pela autonomia da disciplina e na reformulação dos conteúdos programáticos, os anos 90 institucionalizaram esse debate através da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse movimento, consolidou a ideia de que o saber histórico escolar possui uma lógica própria de produção, transformando o professor de História em um mobilizador de saberes e o ensino em um objeto legítimo de reflexão epistemológica (Fonseca, 2003).

Nesse contexto, outros progressos foram evidenciados com a retomada de instituições democráticas, como a Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), a criação do Sindicato Nacional dos Professores Universitários (ANDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Esses coletivos junto de movimentos sociais e partidos políticos avançaram em conquistas democráticas na Educação na Constituição de 1988, na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História e a Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo.

Porém, embora sejam conquistas importantes para as classes populares, passados mais de 500 anos da invasão portuguesa, tratam-se de pequenas concessões simbólicas da burguesia, que ainda mantém seu domínio e exploração em uma associação imperialista entre a burguesia nacional e internacional. É preciso compreender os limites dessas pequenas concessões que atualmente vivem fortes retrocessos, especialmente após o golpe de 2016 com o crescimento do ultraliberalismo em comunhão com o fanatismo religioso, assim como o neofascismo, o neomilitarismo e o neonazismo em nível nacional e internacional que estão paulatinamente destruindo essas pequenas conquistas e

concessões da “democracia burguesa”. Na educação, podemos observar isso com o crescimento das “Escolas Cívico-Militares” e a censura nas escolas convencionais pelo “Escola Sem Partido”

Desde o princípio, esses avanços pontuais foram domesticados e controlados pela classe dominante e suas entidades empresariais, o que ficou muito claro com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. A começar pela influência de entidades capitalistas internacionais como o Banco Mundial e *think tanks* que reúnem instituições empresariais, como o “Todos pela Educação”, “Instituto Ayrton Senna”, Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Unibanco. Essas instituições tiveram uma participação ativa e orgânica na formulação da BNCC e influenciam as políticas educacionais das escolas e o Ensino de História.

Recentemente no Estado de São Paulo:

Na questão curricular, essas reformas neoliberais estão cerceando o acesso dos estudantes aos conhecimentos clássicos da filosofia, das artes e da ciência, como é o caso das ciências humanas e sociais. A título de exemplo, no Ensino Médio paulista, no ano de 2024, o componente curricular Sociologia foi retirado do primeiro ano, bem como Filosofia, que foi retirada da grade do segundo ano. Desde 2023, a disciplina de Sociologia e a de Filosofia foram retiradas da grade curricular do terceiro ano e substituídas por Liderança e Oratória (Molina e Miguel, 2024, p. 10).

Segundo Molina e Bordignon (2022), o mesmo também ocorre com a disciplina de História, pois assim como ocorreu na ditadura, quando a disciplina de História foi eliminada e em seu lugar criados os “Estudos Sociais”, “Educação Moral e Cívica”, com o golpe de 2016 e a ascensão da extrema direita, a História deu lugar para “Projetos de Vida” e “Ciências Humanas e suas tecnologias”, além de grandes produções cinematográficas que inicialmente veiculadas na *web* em plataformas de *streaming*, migraram para o ambiente escolar no governo de Jair Bolsonaro e foram veiculadas na TV Escola do MEC e nas escolas públicas brasileiras, como foi o “Brasil Paralelo”, uma empresa que pretende reescrever a História Acadêmica pelo viés da extrema direita, advogando contra as cotas étnico-raciais e até mesmo questionando denúncias referentes à Escravidão e à Ditadura no Brasil, tendo entre seus principais intelectuais o guru Olavo de Carvalho. Essas entidades empresariais promovem cursos, palestras e diversos materiais audiovisuais nas redes digitais e agora ofertam até mesmo um curso superior em História por meio do Centro Universitário Católico Ítalo-Brasileiro (UníItalo), coordenado por um monarquista e aprovado pelo MEC da gestão de Bolsonaro (Audi, 2024).

Na área da pedagogia, segundo Saviani (2021), vivemos a continuidade do produtivismo da ditadura em sua versão moderna, o “neoprodutivismo”⁹. Semelhante à concepção da ditadura do Capital Humano, os jovens deverão pensar na escola e na educação como capacidade de investimento em sua empregabilidade; e hoje não existem “desculpas”, visto que encontram uma grande diversidade de cursos, desde aqueles *low cost* destinados aos subalternos até os cursos *premium* para as elites.

Porém, diferentemente do contexto da ditadura onde o discurso oficial prometia a empregabilidade ao estudo, no neoprodutivismo a realidade econômica é diferente, pois vivemos na impossibilidade do emprego pleno (com carteira assinada) e isso reforça uma ideia de competição e

empreendedorismo onde os jovens deverão sozinhos adquirir os meios para sua empregabilidade virando influenciadores digitais, motoristas de aplicativo ou vendendo bugigangas nas ruas; ou seja, como a escola e a sociedade não garantem empregos formais, a solução é a capacidade de sobreviver na informalidade, o que é interpretado por Saviani (2021) como a “pedagogia da exclusão”.

Em poucas palavras, a pedagogia da exclusão é a capacidade do sistema capitalista responsabilizar as pessoas individualmente pela sua vitória ou fracasso, descartando uma análise social e material da vida. No mundo do trabalho isso naturaliza a informalidade, a terceirização, o trabalho voluntário e os constantes cursos de reciclagem, artifícios do sistema para preparar os trabalhadores para as sucessivas e diferentes ocupações diante das incertezas de um mundo em permanente transformação. Tudo isso resulta em um mundo maniqueísta, dividido entre vencedores e perdedores.

Essa pedagogia da exclusão está ligada à “pedagogia das competências” onde somente os mais aptos e competentes sobrevivem. Para ser competente seria necessário aderir à flexibilidade e a uma educação do “aprender a aprender”, “obedecer e empreender”, onde como em uma empresa, alunos, professores e funcionários devem estar abertos a constantes avaliações de qualidade. Se na ditadura esse monitoramento ocorria por meio das “delegacias de ensino”, hoje são os complexos financeiros internacionais, como o Banco Mundial.

Essas avaliações estão em conexão com o tecnicismo vigente na ditadura e que hoje continua sua hegemonia por meio do neotecnismo. Isso fica claro com a concepção pedagógico-administrativa do complexo escolar que tem na eficiência e produtividade o resultado esperado nas avaliações dos resultados. Assim, o papel do Estado, previsto na LDB de 1996, seria aquele de avaliar a partir dos resultados, condicionar a distribuição de verbas conforme o desempenho da comunidade escolar.

Nesse sentido, na área de Ensino de História, uma das justificativas tecnocráticas para eliminar a disciplina e seus conteúdos é em razão da sua não exigência nos exames nacionais e internacionais, dando destaque para a Matemática e língua Portuguesa que passam a ser as prioridades dos currículos e dos exames.

Essa política estatal de marginalização e desprezo pelo conhecimento científico em História, além de estar ligada às determinações mercadológicas dos exames nacionais e internacionais, também tem relações com o clima cultural hegemônico da pós-modernidade (Anderson, 1999)¹⁰.

Especialmente dos anos de 1990 até a contemporaneidade, vivemos em um crescente clima cultural pós-moderno onde o Ensino de História é influenciado pelas perspectivas “novidadeiras” de Fukuyama que defendia o “fim da História”; Hayden White que compreende a História como uma derivação da linguagem e da literatura; Jacques Derrida que advogava múltiplas e variadas histórias subjetivistas derivadas de desconstruções e a impossibilidade de uma verdade na História; e aqueles como Keith Jenkins que compreende que a história é discurso e não uma realidade objetiva¹¹.

Embora não fosse o objetivo desses autores, indiretamente essas perspectivas pós-modernas que desacreditaram a “Ciência da História”, deram espaço de ação para os grupos negacionistas de

extrema-direita mencionados nos parágrafos anteriores que também são contrários ao conhecimento científico.

Proposição: O Ensino de História na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Em oposição a esse quadro relatado até o momento, iremos propor como antídoto contra a barbárie burguesa no Ensino de História, a Pedagogia História-Crítica. No âmbito da História da Educação, a pedagogia histórico-crítica (PHC) faz parte do conjunto das práticas educacionais contra-hegemônicas que possuem sua gênese na transição do século XVIII para o século XIX, o que Hobsbawm (2012) denominou como a “Era das Revoluções”, quando o antigo Regime entra em colapso e as ideias ancoradas nas ciências, na filosofia e artes ganham força em contraposição à Religião e à Aristocracia. Nesse contexto, a burguesia passa a ser a classe dominante e advoga contra as classes trabalhadoras. No bojo da expropriação camponesa e do aumento da exploração e miséria do operariado fabril, os trabalhadores passam a se organizar em diversos coletivos e partidos, como eram os anarquistas, socialistas e comunistas. Marcos históricos dessas lutas são: a Comuna de Paris (1871); a Revolução Russa (1917); a Revolução Chinesa (1949) e a Revolução Cubana (1959). Portanto, a PHC, enquanto uma teoria pedagógica de base marxista, está situada no campo de oposição às pedagogias burguesas, pois “entende que, por um lado, a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo” (Duarte, 2014, p. 30).

A sistematização da pedagogia histórico-crítica ganhou força no contexto das lutas pela retomada democrática no Brasil, na famigerada “abertura política” dos anos de 1980. Dermeval Saviani, sob inspiração de Marx, Engels e Gramsci formula essa “pedagogia revolucionária” e publica o livro “Escola Democrática” no ano de 1983, um dos marcos iniciais dessa pedagogia que advoga que a educação é fundamental para a libertação da classe trabalhadora.

Numa síntese bem apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especialmente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (Saviani, 2021, p. 420)

Portanto, em decorrência dessa base marxista, na PHC, diferentemente das pedagogias burguesas e liberais, como a tradicional que defende o papel central do processo educativo no professor e da pedagogia nova, que centraliza o processo educativo no aluno ou do tecnicismo que determina o sistema como o condutor da educação, na PHC advoga-se o papel central da escola no conjunto da sociedade visando sua transformação revolucionária. Um ambiente de transmissão de conteúdos clássicos fundamentais (ciências, artes e filosofia) visando a preparação dos quadros da classe trabalhadora que irão conduzir a revolução e o futuro Estado socialista.

Para além da classe dominante, em contrapartida, também existem aqueles que se declaram “progressistas” ou de “esquerda” que adotam práticas pós-modernas, e que desacreditam a transmissão de conteúdos nas escolas, pois seriam práticas “autoritárias” e “tradicionais”. Para esses, segundo Duarte (2014, p. 34), “o discurso sobre a alienação precisa ser desconstruído, pois é resquício de uma visão etnocêntrica, racionalista e teológica”.

Uma das explicações de Duarte (2014) para essa postura está atrelada à queda do muro de Berlim, pois a luta que os professores de esquerda faziam para a transmissão de conteúdos visando a revolução socialista passa a ser desacreditada junto do colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Com esse novo quadro, a luta pelo socialismo é substituída pelas várias lutas desarticuladas e fragmentadas “e não raro conflitantes entre si, formas de resistência cotidiana (nem sempre ficando claro a que se está resistindo)” (Duarte, 2014, p. 34), devendo a educação, segundo essa perspectiva, se pautar pela ética da diversidade e das diferenças, em prejuízo de pautas pela igualdade.

No âmbito das correntes de esquerda, a PHC se distingue de tendências que defendem a destruição ou o abandono das escolas estatais/públicas, vistas como meros aparelhos de dominação da classe dominante. Diferentemente dessas abordagens crítico-reprodutivistas, a PHC parte do princípio de que a escola é um dos aparatos de ensino e aprendizagem mais avançados construídos pela burguesia para a formação de seus quadros. A PHC defende que esse instrumento pode ser utilizado em favor da classe trabalhadora. O objetivo é incorporar os aparatos estatais burgueses, como escolas e universidades, por meio de um processo de superação, convertendo-os em instituições educativas que atendam aos interesses dos trabalhadores, reconfigurando sua lógica e funcionamento.

Assim, diferentemente das pedagogias burguesas ou pós-modernas, a PHC traça uma estratégia revolucionária para a classe trabalhadora, visando incorporar por superação os conhecimentos clássicos das artes, filosofia e ciências tendo em vista a criação de dirigentes para a transição para a sociedade socialista, portanto, não deve rejeitar as “forças produtivas geradas pela sociedade capitalista, mas a de colocá-las a serviço de toda a humanidade” (Duarte, 2014, p. 37)

Em termos simples, a escola é moldada pelas decisões políticas. Se o povo não participar ativamente e lutar por ela, as futuras gerações não terão acesso ao conhecimento essencial (ciência, filosofia e artes). Sem esse conhecimento, fica muito mais difícil para as pessoas lutarem por seus direitos e alcançarem a emancipação do jugo capitalista. Nas palavras de Saviani (2018, p. 45): “o

dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Para isso, a PHC busca estabelecer uma relação dialética entre a realidade material e social dos alunos e os conhecimentos históricos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade. Em todo o processo de ensino e aprendizagem o foco é a prática social e a problematização visando a transformação da realidade vivida pelos estudantes, buscando problemas reais do cotidiano e soluções para esses por meio de práticas na realidade, ou seja, o foco é a revolução.

Contudo, não se trata de um procedimento mecânico. No ensino de História, a busca por transformações sociais não passa, necessariamente, pelo tratamento de problemas imediatos do cotidiano, dada a natureza e os limites da educação escolar. Embora a perspectiva histórico-crítica vise formar indivíduos capazes de ler e intervir na prática social em um horizonte revolucionário, tal intervenção é mediada pelos conteúdos científicos, o que muitas vezes exige um processo de ensino e aprendizagem complexo e lento. Portanto, é importante lembrar que Pedagogia Histórico-Crítica distancia-se das filosofias pragmáticas, pois entende que a educação não se reduz à resolução utilitarista e pragmática de questões do dia a dia.

Nesse sentido, por meio da educação, pretende-se transformar os alunos em dirigentes dos processos de produção material, política e científica. Para que esse processo seja efetivado é imprescindível que os alunos tenham bons professores, profissionais especialmente formados que dominem aquilo que os dominantes dominam e que transmitam esses conteúdos clássicos didaticamente aos alunos, ou seja, o professor é mediador entre os conhecimentos que devem ser socializados e transmitidos para os alunos. Assim, a socialização dos conhecimentos está conectada com a socialização da propriedade, abrangendo a ciência quanto os meios-de-produção.

Melhor explicando, como estamos inseridos no sistema capitalista, grande parte dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que foram construídos socialmente e coletivamente pela humanidade, são “ativos” ou “papéis” acumulados privadamente pela burguesia, que se utiliza desses instrumentos para perpetuar sua dominação na sociedade e alienar a classe trabalhadora, que é condenada a um sistema de ensino precário, tecnicista e voltando para a reprodução da barbárie. Nem mesmo os objetivos proclamados de educar para o trabalho e para a formação de mão-de-obra são cumpridos. Em contraposição a essa privatização e alienação, a PHC advoga a socialização desses conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade e que serão ferramentas fundamentais para o processo de transformação da sociedade com vistas à sua emancipação.

Assim, segundo Duarte (2014), por ser uma pedagogia marxista, a PHC pensa na luta de classes como o motor da História e o vetor determinante das relações sociais. E não somente isso. Para além de uma pedagogia, a PHC é um movimento coletivo de educadores brasileiros conscientes da atividade educativa na luta de classes. Para Saviani (2007), sem a formação da consciência de classe dos trabalhadores não existe organização revolucionária e sem organização revolucionária é impossível a transformação da sociedade.

A PHC propõe a construção de um Ensino de História que atenda aos interesses das classes dominadas por meio de uma “pedagogia revolucionária” e o resgate da “verdade histórica” e da “ciência da história” por meio do materialismo histórico e dialético, ao contrário do ensino de história pós-moderno relativista e posturas negacionistas da extrema direita.

Segundo Saviani, “essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. (Saviani, 2018, p. 60)

Assim, a ciência da História e o Ensino de História devem estar “a serviço da revolução, entendendo-se por revolução todo o processo de superação do modo de produção capitalista” (Duarte, p. 33)

Nesse processo de superação, que também ocorre nos marcos da sociedade contemporânea, é fundamental que a História seja o eixo condutor de todas as escolas. Nas palavras de Saviani:

A história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13) senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do ‘clássico’, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (Saviani, 2021a, p. 129)

Assim, após essa importante passagem para a compreensão da centralidade da disciplina de História para a PHC, finalizamos esse tópico e caminhamos para as considerações finais.

Considerações Finais

A trajetória do ensino de História no Brasil, quando analisada sob a ótica do materialismo histórico-dialético, revela que a disciplina nunca foi um campo neutro, mas um espaço de disputa hegemonizado pelos interesses da classe dominante. Nesse sentido, as transformações na base material da sociedade provocam alterações nas superestruturas educacionais, embora isso não ocorra de forma mecânica, pois a área pedagógica apresenta certa “autonomia” em relação a economia.

No Império e República Velha (1822-1930), vivemos o modelo econômico agroexportador, dependente do trabalho escravizado e, posteriormente, do trabalho análogo a escravidão. A escolas foram hegemonizadas pela Pedagogia Tradicional e elitista. O ensino de História serviu ao propósito de forjar um “mito de nação” cristão, eurocêntrico e branco, consolidando a identidade da classe senhorial de origem lusitana e marginalizando os subalternos.

Na Era Vargas e o Desenvolvimentismo (1930-1964), o Brasil teve sua industrialização via substituição de importações e a emergência do proletariado urbano, a Pedagogia Nova assumiu a

hegemonia para educar o "novo homem" urbano-industrial. O ensino de História operou o que Gramsci (2024) denomina "transformismo", cooptando elementos da cultura popular (como o samba e a capoeira) para um projeto nacionalista e paternalista que, embora incluísse novos sujeitos, mantinha a estrutura de dominação oligárquica.

Com a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), no estágio do capitalismo dependente e associado, a Pedagogia Tecnicista foi instrumentalizada para massificar a educação sob a lógica da eficácia e da alienação. Dentro dos princípios da teoria do capital humano, o ensino de História sofreu um ataque frontal com a substituição da disciplina por "Estudos Sociais" e matérias de doutrinação moral e cívica, visando esvaziar a consciência crítica dos trabalhadores e torná-los eficientes e produtivos para o sistema capitalista. É nesse contexto que surge a crítica propositiva de Saviani (2018) em *Escola e Democracia*, denunciando a exclusão do saber filosófico, científico e Artístico.

Com o fim da ditadura e a ascensão do neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a financeirização exigem hoje um trabalhador "flexível" e "polivalente". As pedagogias "neo-escolanovistas" e do "aprender a aprender" fundamentam o ensino de História e isso ficou evidente com a nova BNCC de 2017 (Brasil, 2018) que dilui o conhecimento histórico em áreas temáticas e de competências socioemocionais (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Esse processo representa um novo estágio de ataque à disciplina, substituindo a ciência histórica por um culturalismo pós-moderno que fragmenta a ordem cronológica dos conteúdos escolares de História, introduzindo estudos temáticos anacrônicos, defendendo as diferenças e vangloriando as subjetividades entre os homens em prejuízo das bandeiras por igualdade.

Em suma, concluímos que para garantir o controle da população, desde o Império até hoje o ensino de História está atrelado às pedagogias burguesas que estiveram concentradas em transmitir conteúdos alienantes ou esvaziados. Assim, consideramos problemáticas as perspectivas de ensino de História tradicional que se propõem a trabalhar o ensino de história de forma acrítica e descontextualizada da realidade social dos alunos e que exaltam os grandes heróis burgueses. Também não concordamos com as perspectivas escolanovistas e suas derivantes, pois advogaram contra os conteúdos escolares históricos, pois "não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível, ou seja, as "pedagogias do aprender a aprender" (Duarte, 2014, p. 34).

Nesse sentido, constatamos que existe um processo de disputa sobre os conteúdos curriculares da área de História. Retrospectivamente, os currículos humanísticos clássicos do século XIX visaram formar as elites para o comando; com a expansão da escola pública, os currículos do século XX pretenderam criar no seio das classes trabalhadoras o sentimento nacionalista e patriótico; e hoje, com a recente BNCC, o caminho é aquele do ideário neoliberal que visa transformar os antigos cidadãos de direitos em sujeitos empreendedores de si mesmos.

Diante desse quadro, este artigo conclui reafirmando que a resistência pedagógica e política reside na Pedagogia Histórico-Crítica. Somente através da socialização do saber histórico sistematizado

e da compreensão das leis que regem o desenvolvimento social é que a classe trabalhadora poderá romper com a alienação imposta e construir uma nova hegemonia rumo à sua emancipação definitiva.

Vimos que a Pedagogia Histórico Crítica surge como uma oposição a esse Ensino de História alienado e passou a lutar por um ensino de história e uma pedagogia da História atrelada ao materialismo histórico e dialético na direção da construção do socialismo e da libertação da classe trabalhadora. A ciência da História e o Ensino da História desempenharão papel fundamental nesse processo. Para isso é fundamental socializar junto das classes trabalhadoras os conhecimentos históricos, filosóficos, científicos e artísticos que serão fundamentais para a formação de quadros para a transformação da sociedade.

Por isso a importância dos cursos de licenciatura e pedagogias. A formação de professores de História deve ser concebida como um processo global (totalidade), que integre os conteúdos da ciência histórica com os saberes das ciências da educação e da pedagogia. Essa articulação, que une a expertise do historiador e do pedagogo, é essencial para a democratização do conhecimento histórico. O objetivo é transformar a História de uma disciplina erudita e restrita, frequentemente a serviço dos interesses de classes dominantes, em uma História Pública, construída de forma coletiva, em diálogo entre a academia e a sociedade.

Por fim, é oportuno afirmar que a luta de classes, fundamental para a análise marxista, é um embate por recursos básicos e materiais. Sem esses recursos, bens mais refinados como as ciências, as artes e a filosofia não podem existir para os trabalhadores. Assim, como podemos ver na História da humanidade, esses elementos educacionais não são “naturais” e dados gratuitamente, mas conquistados e construídos coletivamente por meio da luta organizada.

Referências:

ALFREDO, Mauricio. Colapso da democracia: o primeiro mês do governo Trump e a economia da atenção. **Observatório da Imprensa**, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/politica/colapso-da-democracia-o-primeiro-mes-do-governo-trump-e-a-economia-da-atencao/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

AUDI, Amanda. Coordenado por monarquista, curso ligado à Brasil Paralelo forma professores de história. **Brasil de Fato**, 17 jun. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/06/17/coordenado-por-monarquista-curso-ligado-a-brasil-paralelo-forma-professores-de-historia/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 de maio de 2026.

CACHAPUZ, Pedro. As primeiras tintas negras: O Homem De Côr na História do Brasil. **Faces da História**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 169–191, 2023. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/2510>. Acesso em: 30 jun. 2025.

- CAMPOS, Helió. **Capoeira Regional**: a escola de Mestre Bimba. Salvador: EDUFBA, 2009.
- CELSON, A. **Porque me ufano do meu País**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DE CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues. **Princípios do método no ensino da história**. 1952. 144 f. Tese (Doutorado em Didática Geral e Especial) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.
- DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: DUARTE, Newton. **Histórias da Educação brasileira**: experiências e peculiaridades. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, p. 29-50, 2014.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. Campinas: Papirus, 2003
- FRESU, Gianni. O transformismo permanente: Gramsci e a crítica do fetichismo histórico e da mitologia nacional. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 53, n. 2, p. 18–34, 2016. DOI: 10.36311/0102-5864.2016.v53n2.03.p18. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8504>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- GASPARELO, Arlette Medeiros. **A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** (Vol. 1): Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Civilização Brasileira, 2023.
- Gramsci, Antonio. Cadernos do cárcere [livro eletrônico] : caderno 15 (II) : 1933 : miscelânea / Antonio Gramsci ; tradução Ivete Simionatto, Maria del Carmen Cortizo. -- Rio de Janeiro : IGS-Brasil, 2024
- HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. Paz e Terra, 2012.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. Companhia das Letras, 2013.
- LOMBARDI, José Claudinei. Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. rev. e ampl. **Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR**, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Vozes, 2019.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge. Ditadura, agricultura e educação: a ESALQ/USP e a modernização conservadora do campo brasileiro (1964 a 1985). 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de História. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 89-109, 2022.
- MOLINA, Rodrigo Sarruge; MIGUEL DE PAULA PERES, S. O Programa Inova Educação paulista e a nova base comum curricular: entidades empresariais e neoliberalismo nas escolas (2017 a 2022). **Horizontes**, v. 42, n. 1, e023118, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1807>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.
- NASCIMENTO, T. R. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 265–304, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v2i4.98. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98>. Acesso em: 13 fev. 2025.

- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2021a.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOARES, Felipe Bronoski. **O ENSINO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES: ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS E PROFESSORES**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em História, Cultura e Identidades) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.
- STEVOLO, P. L. A perseguição políticoideológica ao Serviço de Ensino Vocacional do Estado de São Paulo (1964-1970). **Mosaico**, v. 13, n. 20, p. 242-259, 2021.
- TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de história no império brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 17, p. 1-10, 2005.
- TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. **Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 17-49, 1978.

Notas

¹Doutorado em Educação; Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil e Espírito Santo (@histedbr.es) cadastrado no CNPq - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2414751998857550> ; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2167159228111253> ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4033-6049> ; E-mail: rodrigo.molina@ufes.br

² Este artigo é resultado de pesquisas de pós-doutorado realizado entre 2024 e 2025 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob supervisão de Dermeval Saviani.

³ No ensino primário, a disciplina de História não era obrigatória e seus conteúdos eram utilizados como instrumento complementar na alfabetização e na doutrinação católica. Importante reportar que no império e primeira república a criação de escolas primárias foi limitada, pois restrita aos grandes centros urbanos nas principais capitais ou em centros econômicos de destaque.

⁴ Diferente do período que vai de 1549 a 1759 quando a pedagogia também era tradicional, mas a educação escolar da América portuguesa era comandada exclusivamente pelos católicos jesuítas

⁵ A academia do Mestre Bimba foi legalizada e registrada em 1937 (Campos, 2009)

⁶ De acordo com Molina (2016, p. 55): “compreendemos que o Estado se constitui pela “sociedade política” (Estado em sentido estrito) e pela “sociedade civil”, articuladas em uma unidade/distinção dialética. As instituições escolares fazem parte desse “Estado Ampliado” (Coutinho, 1999).

⁷ Algumas experiências bem-sucedidas nessa proposta educacional foram as escolas vocacionais na década de 1960 (Stevolo, 2021).

⁸ A introdução dos “Estudos Sociais” e a “Educação Moral e Cívica” foram influenciadas pela presença do governo dos Estados Unidos dentro do MEC por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em um contexto de Guerra Fria e luta contra o comunismo.

⁹ Com relação às bases psicológicas, cabe citar o neoconstrutivismo que prima pela praticidade do conhecimento e não pelas teorias explicativas, ou seja, os alunos por meio de suas experiências particulares deveriam ter a capacidade de construir seus conhecimentos de forma autônoma sem a intervenção dos professores. Nessa concepção, o professor seria um monitor que deveria orientar e facilitar esses empreendimentos dos alunos e por isso deveriam reduzir a transmissão de conteúdos em sala de aula. Ou seja, na História não seria necessário o professor explicar nas aulas os caminhos que nos levaram à condição de barbárie social, mas proporcionar aos alunos o despertar de suas sensibilidades individuais para compreenderem esse processo visando a praticidade e

aplicabilidade dessas questões em seu cotidiano, o que dá vazão para respostas simplistas para problemas complexos.

¹⁰ Para maiores informações sobre o debate da pós-modernidade e da pós-verdade, ver a obra do historiador Anderson (1999).

¹¹ Para uma compreensão das relações entre Pós-modernidade, neoliberalismo e educação, acessar a obra de Lombardi, 2003).

Recebido em: 07 de ago. 2025

Aprovado em: 17 de mai. 2026