

# História, currículo e ideologia: considerações acerca do desenvolvimento do componente curricular História na educação básica brasileira\*

*Daniel Pansarelli\*\**

*Michelle Larissa Gandolfo Pansarelli\*\*\**

## Resumo

Tomando como referencial teórico os aspectos do pensamento de Enrique Dussel e da tradição marxista, os autores buscam analisar, de sobrevoos, a evolução do componente curricular história na educação básica brasileira. Em sua leitura, procuram explicitar o caráter ideológico, alienante e opressor que a disciplina manteve em suas transformações nos diferentes momentos da educação nacional.

**Palavras-chave:** História – Currículo – Ideologia – Alienação – Brasil.

## History, curriculum and ideology: considerations on the development of the discipline of History in the Brazilian elementary education

### Abstract

With the theoretical framework of Enrique Dussel and the Marxist traditions' thought, the authors analyze the evolution

---

\* Uma versão inicial e parcial deste texto foi apresentada no XII Congresso de Produção Científica da UMESp, em 2010. Os autores agradecem à Profa. Suze Piza pela relevante interlocução crítica na elaboração desta parte do trabalho.

\*\* Filósofo, doutor em Educação e doutorando em Filosofia. Professor adjunto na Universidade Federal do ABC. Contatos: pansarelli@gmail.com.

\*\*\* Pedagoga, graduanda em Filosofia e mestranda em Educação pela FEUSP. Professora na Escola Villare. Contatos: michellelarissa@hotmail.com.

of the discipline of History in the Brazilian elementary education. In their reading, they try to explain the ideological, alienating, and oppressive nature such discipline kept in its transformations in the different moments of the National education.

**Keywords:** History – Curriculum – Ideology – Alienation – Brazil.

## Historia, currículo e ideologia: reflexiones sobre el desarrollo de la componente curricular Historia en la educación básica brasileña

### Resumen

Utilizando como referencial teórico los aspectos del pensamiento de Enrique Dussel y la tradición marxista, los autores tratan de analizar, de sobrevuelo, la evolución del componente curricular historia en la educación básica en Brasil. En su lectura, tratan de explicar el carácter ideológico, alienante y opresivo que mantiene la disciplina en sus transformaciones en distintos momentos de la educación nacional.

**Palabras clave:** Historia – Curriculum – Ideología – Alienación – Brasil.

Polêmica, guerra, aniquilação dos derrotados, omissão proposital do diverso. Estas são algumas das características identificadas pelo filósofo francês contemporâneo Michel Onfray ao considerar, no Preâmbulo Geral de sua obra *Contra-história da filosofia*, a historiografia. Segundo ele, “a disciplina participa portanto da polemologia: como encarar o combate, medir as relações de força, elaborar uma estratégia, uma tática para realizá-la, gerir informações, calar, silenciar, enfatizar o óbvio, fingir” (2008, p. 11). Conclui de maneira enfática: “A história mostra que é complacente com os ganhadores e impiedosa com os perdedores” (2008, p. 11).

Embora não seja nosso objetivo neste artigo aprofundarmos nos motivos que levaram Onfray a empreender esforços na redação de uma *Contra-história da filosofia*, obra em que busca

fazer ressoar as posições dos derrotados – aqueles que não constam ou não constam adequadamente das versões oficiais ou tradicionais da história – não podemos deixar de concordar com a visão do autor. Sem dificuldades, podemos identificar que

os manuais escolares dirigidos por pessoas diferentes, até mesmo escritos por indivíduos dessemelhantes, publicados por editoras concorrentes, contam a mesma epopeia, mudando apenas alguns detalhes [...]. Mesmos autores, mesmos textos de referência, mesmos esquecimentos, mesmas negligências, mesmas periodizações, mesmas ficções, contudo apontadas mas repetidas à larga [...]. Por que esses instrumentos ideológicos que sempre são os manuais, as antologias, as histórias, as enciclopédias que, certamente, fazem as mesmas afirmações, silenciam sobre as mesmas informações? (ONFRAY, 2008, p. 13-4).

Inspirados pela crítica e questionamento onfraynianos, tomaremos aspectos do pensamento de dois autores a quem vimos estudando – Enrique Dussel e Karl Marx – para buscar uma visada sobre a evolução histórica do componente curricular História na educação básica brasileira. É certo que poderíamos buscar outras formas, não escolares e igualmente legítimas de compreensão e construção dos conhecimentos historiográficos. Mas há que se considerar que, na modernidade ocidental, ao pensar em educação somos remetidos quase que imediatamente à lembrança da escola. É ela que, perante a sociedade, carrega a função social de educar e a responsabilidade de formar as gerações futuras de um Estado.

Muito se escreveu sobre os métodos e currículos, sejam estes ocultos ou manifestos, e também muito já foi dito sobre os discursos contidos na instituição escola no Brasil em relação ao seu papel para uma formação para a igualdade. Nos últimos anos verificamos algumas conquistas, no espaço do conhecimento escolar, por parte de determinados grupos considerados historicamente excluídos, tais como os negros e os indígenas, com a inclusão da obrigatoriedade dos conteúdos relacionados às suas culturas. Aparentemente trata-se de uma revisão na forma

como estes grupos tiveram sua inserção na nação registrada pela historiografia. Todavia, o trabalho pela igualdade no tratamento dos conteúdos apenas se iniciou, timidamente.

O discurso pela igualdade não pode ser compreendido se não analisarmos anteriormente as condições históricas que levaram à geração da desigualdade que hoje reconhecemos em nossa sociedade. Para além dos fatos já conhecidos, como a invasão das terras indígenas pelos europeus durante o período de achamento da América<sup>1</sup>, a escravização dos africanos, a devolução de sua vida em terra estranha, sem absolutamente nenhuma política de inclusão social para os libertos, este trabalho intenta mostrar os fatos que ficaram entre as paredes das primeiras escolas brasileiras, a ideologia que foi durante séculos sendo construída, afirmando o lugar dos excluídos à margem da história e da dignidade.

Procederemos ao estudo tomando como referencial teórico aspectos dos pensamentos de autores a quem vimos estudando nos últimos anos. O leitor encontrará, num primeiro momento, uma breve contextualização teórica em relação à leitura da história feita por Enrique Dussel e ao conceito de ideologia, inspirado amplamente na tradição marxista. Passaremos então a uma análise do histórico que o componente curricular História apresenta nos parâmetros curriculares nacionais, abrangendo desde o surgimento do primeiro decreto em 1827, após cinco anos apenas da nossa proclamação da independência, até o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs) e da Lei Federal 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), tornando obrigatória a inclusão do estudo das “Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura

---

<sup>1</sup> A permanência do uso do termo *descobrimento* denota ampla ideologia entranhada na cultura latino-americana e brasileira. No caso da chamada América hispânica, só houve descobrimento por parte dos europeus, já que os nativos aqui viviam. Os chineses também teriam chegado à costa norte e centro-americana, pelo menos, décadas antes dos europeus (ver DUSSEL, 2000, p. 54). No caso do Brasil, falar em *descobrimento* é duplamente falacioso, dada a plena consciência que tinha a coroa portuguesa acerca do *encontramento* de novas terras pelos espanhóis, quase uma década antes da viagem de Cabral. Parece-nos que adotar o discurso do *descobrimento* expressa o movimento descrito por Freire, dos “oprimidos que ‘hospedam’ o opressor em si” (1987, p. 32).

Afro-Brasileira e Africana”. Naturalmente não se tratará de um exaustivo e detalhado estudo deste longo período. Nossa intenção é, antes, oferecer um possível caminho a interpretações diversas, por meio de uma visada histórica.

Esta análise busca evidenciar de que forma o discurso dos parâmetros curriculares quanto à história do componente História na educação básica em geral e no ensino fundamental em particular não considera a questão da ideologia dos dominantes nem a ideia de uma compreensão de nossa história de uma maneira a levar à libertação da forma histórica traçada e mantida pelas elites ao longo dos tempos.

A história não é feita apenas de fatos. Para além destes, estão os sujeitos históricos que constroem interpretações sobre os fatos e as consequências que estas interpretações trazem aos futuros sujeitos da história<sup>2</sup>. A negligência com a história dos excluídos fez de nós uma nação de oprimidos que hospedam em si a ideologia de seus opressores. A compreensão dessa construção historicamente desenhada em nossa pátria seja, talvez, um necessário passo para de fato nos libertarmos dessa ideologia que nos prende a um passado e a um futuro que não nos pertencem, para que em nosso momento presente possamos nos libertar da história que os dominadores nos contaram e nos fizeram aceitar como nossa.

## Provocações dusselianas e marxistas

As teorias de Enrique Dussel que nos ajudam a compreender a questão do componente História no ensino fundamental brasileiro são as que se relacionam com a interpretação do mundo e da própria história a partir dos modelos eurocêntricos<sup>3</sup>. Essas teorias explicitam que a ascensão política da Europa deuse apenas na Modernidade, quando esta passa da condição de periferia do sistema internacional do qual fazia parte durante a

---

<sup>2</sup> A especificidade deste assunto foi tratada no texto *Verdades e interpretações* (Panarelli, 2008.).

<sup>3</sup> O autor chama por *eurocêntrica* a forma de compreender a realidade tomando como centro histórico-geográfico as culturas europeias, sejam elas localizadas na própria Europa, sejam *transplantadas* para outros países, tais como EUA, Austrália, África do Sul.

chamada Idade Média – sistema que tinha seu centro produtivo nas Índias e seu centro de conexões comerciais no oriente próximo, restando à Europa e ao norte da África condições periféricas. Segundo o autor, foi apenas a partir do achamento da América, de sua colonização e exploração econômica que a Europa passou a reunir condições para ascender ao posto central do sistema econômico-político internacional, expandindo-o posteriormente a todo o globo, naquilo que chamamos hoje por globalização. Sobre os corpos dos ameríndios exterminados, dos escravos explorados e de riquezas expropriadas a Europa se edificou como centro do mundo<sup>4</sup>.

A partir desse momento histórico no qual a Europa passa a ser centro e não mais periferia, inicia-se a história das colônias e, conseqüentemente, a história da colônia Brasil. Mas antes de ser colônia o Brasil já existia, e com ele inúmeras nações indígenas<sup>5</sup>. A história da terra Brasil, essa história que foi renegada por muitos séculos na educação, começa a surgir timidamente nos documentos nacionais apenas em 1997. Ora, faz-se necessário então compreender o que ocupou o lugar dessa história mais íntima e legítima de um Brasil que ainda está por ser descoberto na escola. O que e como se ensinou história nas escolas?

Para compreender o que se ensinou e quais motivos políticos e sociais levaram esses conteúdos às práticas educativas elucidemos rapidamente os conceitos de emancipação e de ideologia tal como amplamente tomados pela tradição marxista<sup>6</sup>.

A questão da luta de classes é o que há de mais marcante quando pensamos sobre a emancipação política e social na teoria

---

<sup>4</sup> Ver a *Ética da libertação* (DUSSEL, 2000, p. 51-77). Ver, ainda, o primeiro volume da *Política da libertação* (DUSSEL, 2007).

<sup>5</sup> Dussel (2007) demonstra o grau de organização política dos povos da América Pré-Colombiana. Efetivamente, muitos deles constituam nações de fato, com estrutura política, judiciária, econômica etc.

<sup>6</sup> Não ignoramos a complexidade contida na justaposição dos conceitos *ideologia*, *tradição* e *marxismo* – todos eles já complexos em si mesmos. Seria impossível tratar desta temática adequadamente em apenas parte de um texto, de modo que a consideramos em *lato sensu*. Para um panorama do assunto, ver, dentre outros, *A questão da ideologia* (KONDER, 2002). Sobre noção de ideologia especificamente em *O capital*, de Marx, ver, ainda, o texto de Cesar Mangolin de Barros (2009).

marxista. Quando os direitos do homem surgem na França (e, depois, nos Estados Unidos do pós-guerra) eles servem de amostra de que a emancipação política só pode se dar na emancipação social: a emancipação política é o estágio final da emancipação humana em seu tempo histórico. Todavia, os direitos declarados são os direitos baseados no modo de produção capitalista, ou seja, os direitos forjados segundo o paradigma da classe burguesa, pressupondo como natural a existência e manutenção da desigualdade entre os homens. A emancipação política, como no caso dos direitos do homem, não é emancipação completa: ela emancipa apenas a burguesia. Como demonstrou Marx, o proletariado emancipado é possuidor da dupla liberdade – que se anula: é livre para vender seu trabalho a quem quiser – e a quem quiser comprá-lo – e é também livre de qualquer propriedade, de tal sorte que fica constringido a fazer obrigatório uso da primeira liberdade (MARX, 1996, p. 285-293).

Para que ocorra a sua emancipação efetiva, o proletariado não pode estar alienado de sua produção econômica: os meios de produção em posse da burguesia alienam, separam o trabalhador do produto final de seu trabalho. Ele não consegue ter consciência de seu papel porque não se percebe como força produtiva. A alienação do trabalhador está ligada a crítica que Marx faz às teorias idealistas que colocam o homem como criação das ideias e dos conceitos e não o contrário. A ideologia não cria o homem: a classe que se privilegia da alienação do trabalhador, que é, ao mesmo tempo, dona dos meios de produção e dona dos meios de produção intelectual cria a ideologia mais conveniente para sua manutenção de poder.

Para este estudo, compreendemos então que, como relatarmos a seguir, a história da riqueza sendo ensinada no lugar da história dos sujeitos que produzem a riqueza foi a forma que as elites coloniais e posteriormente as elites brasileiras – proprietárias dos meios de produção e de divulgação intelectual – encontraram para alienar o povo de sua história, de sua identidade como sujeito histórico. Assim como o dono da fábrica aliena o produtor de seu produto, os divulgadores da ideologia elitizada alienam os receptores dessa ideologia, separando-os de sua

história real e aproximando-os de uma história dos dominantes. Não se ensina a perceber a opressão e perceber-se como oprimido, mas sim o desejo de oprimir. A história que se ensina é a história dos vencedores. Mas e todos os que morreram pelas mãos dos supostos vencedores?

## A história como componente curricular - uma análise crítica <sup>7</sup>

O componente curricular da História é, sem dúvida, um dos mais significativos quando se trata da formação da identidade de um povo; é neste componente encontramos a origem das riquezas e mazelas de uma nação. No Brasil, o componente está presente desde o decreto das escolas de primeiras letras, de 1827.

No decreto, apesar de ser considerada uma disciplina facultativa, a História tinha como objetivos articular a história civil com a história sagrada: “enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o utilizava para pretextos cívicos” (BRASIL, 1997, p. 19). Visando fortalecer a aliança entre o Estado e a Igreja firmada pelo então imperador D. Pedro I, o ensino de história teve caráter religioso e moralizante, não diferenciando ou desvinculando a história política da religião. Haja visto todas as atrocidades que a Santa Igreja permitiu ou cometeu, sejam estas as guerras contra os mouros na Europa, a escravidão da África ou ainda o extermínio de milhões de ameríndios com a descoberta da América, podemos imaginar que a História, no seu nascimento como componente curricular em nosso país, não reservou espaço para a história dos conquistados. Nossa história, como matéria escolar, já nasceu servindo aos dominadores e a seus filhos.

Apenas a título de ilustração do tipo de compreensão que a Igreja tinha sobre o desejoso domínio dos europeus sobre os povos recém-descobertos, leiamos na Bula Inter Coetera de 4 de maio de 1493, documento assinado pelo Papa Alexandre VI, que

---

<sup>7</sup> O texto a seguir é baseado no texto de introdução à História apresentado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1997.

Considerado diligentemente tudo e sobretudo a exaltação de dilatação da fé católica (consoante convém a Reis e Príncipes católicos), conforme o costume dos reis vossos antepassados de ilustre memória, determinastes **sujeitar a vós**, por favor da divina clemência, as terras firme e ilhas sobreditas, e os **moradores e habitantes** delas, e **reduzi-los** à fé católica. (BULA INTER COETERA, §4 – negritos nossos).

A sujeição dos ameríndios aos interesses dos reis de Espanha e Portugal tinha o aval e a recomendação papal. Sob este princípio da compreensão do ser humano não-europeu, formou-se a primeira base curricular para o ensino de História no Brasil.

Apenas nos idos de 1837 a história ganhou autonomia como disciplina com a criação do primeiro colégio secundário, o Colégio Pedro II. Apesar de público este colégio era pago e destinado aos filhos da elite, o que nos leva a entender os motivos da adoção do modelo de história francês (eurocêntrico), baseado na história dita universal e mantendo a história sagrada (católica e europeia). Em 1855 foi incluída no currículo a História Nacional, mas também mantendo o modelo eurocêntrico e conservando a moral religiosa em sua lógica interna. Iniciava-se um esforço para uma futura substituição da história religiosa pela história cívica, fundando as primeiras ideias do ensino laico. Todavia, o esforço ainda estava no campo das ideias pedagógicas:

Em geral, as salas de aula eram palco de uma prática bastante simplificada. Por isso, as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa. As disciplinas consideradas facultativas raramente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada predominar sobre a História Civil nacional (BRASIL, 1997, p. 20).

A História Nacional, porém, guardava poucas, ou nenhuma relação com a história do Brasil. A história ensinada era a história da sucessão de reis e das lutas pela independência que

substituíam a história dos santos pela dos heróis europeus ou de origem europeia. A história dos nativos, dos brasileiros, do povo oprimido pelas conquistas não era citada: a construção da ideia de “povo brasileiro” feita pelo componente curricular da História nos construiu como europeus ultramar<sup>8</sup>.

Quanto aos métodos pedagógicos, o ensino limitava-se ao professor que fala e o aluno que escuta: ao professor caberia a função de professar a verdade e ao aluno a função de decorar e aceitar. Os materiais eram precários e escassos, limitando quase que completamente o estudo aos conhecimentos do professor.

Os acontecimentos do final do século XIX, o início da República, o fim da escravidão legal e o recebimento dos imigrantes colocavam ao Estado a necessidade de construir uma identidade de nação que, elitista e burguesa, deveria fornecer elementos ideológicos para que cada um cumprisse seu papel na sociedade para a construção do Brasil. A disputa entre os recursos técnicos e humanos resultou em uma maior solidificação dos componentes curriculares, fazendo agora da História, juntamente com a Geografia e a Língua Nacional, um elemento de formação ideológica para a construção do novo tipo de trabalhador desejado, o proletariado patriota:

A História Pátria era entendida como o alicerce da pedagogia do cidadão, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional (BRASIL, 1997, p. 21).

Para além das práticas escolares, iniciava-se uma formação cívica nacional que envolvia toda a população com festas, datas comemorativas, desfiles cívicos, etc. A história europeia ia construindo a identidade do brasileiro a partir das conquistas dos europeus em terras brasileiras. Os grandes feitos comemorados e enaltecidos eram os dos dominadores. Em contrapartida a esse movimento,

---

<sup>8</sup> Ainda que esta constituição não tenha tido sucesso no conjunto da sociedade, como nos mostra Darcy Ribeiro, o componente escolar *história* seguia seu curso desvinculado da realidade social nacional. (cf. RIBEIRO, 1995, p. 448).

averiguava-se o surgimento da escola anarquista, que por motivos óbvios foi fortemente reprimida pelo governo republicano:

(...) num momento de fortalecimento do debate em torno dos problemas educacionais e surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino, logo reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas, com currículo e métodos próprios de ensino, no qual a História identificava-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição (BRASIL, 1997, p. 21).

Com a criação do Ministério da Educação, em 1930, a escola ficou ainda sujeita ao controle do Estado. A história do Brasil e americana era ensinada como um apêndice da história ocidental<sup>9</sup>, e a história e geografia, por influência das ideias da nova escola passaram a ser ministradas como Estudos Sociais.

A história do Brasil entrou em questão novamente com o processo de urbanização e industrialização, pois a tensão entre grupos que defendiam a ideia do atraso econômico do país ser resultado da miscigenação aqui verificada e os grupos que defendiam a criação de uma identidade nacional a partir dessa miscigenação gerou a necessidade de reformular o discurso da História. O conflito entre as classes, que foram historicamente construídas pela exploração do homem branco europeu sobre o indígena e o negro, não era desejável e se fazia então necessário demonstrar que no país conviviam pacificamente os descendentes da mistura racial:

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem confi-

---

<sup>9</sup> Note-se que a *história ocidental* ou *história universal* era a história mundial sob perspectiva eurocêntrica. Estudar história do Brasil implicava em estudar uma espécie de *apêndice* do todo, e sob a mesma perspectiva do todo.

tos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País (BRASIL, 1997, p. 21).

O que não se mencionava, e não se menciona hoje, contudo, era que não houve de fato a intenção da democratização do acesso a cultura, que a riqueza e o direito à exploração do proletariado brasileiro continuavam nas mãos dos descendentes de europeus e que, apesar do discurso do não-conflito, o preconceito permaneceu, e permanece, velado. A tese da democracia racial servia ao interesse da burguesia eurocêntrica aqui instalada, desejosa de conter pacíficas as populações dos miscigenados, para que “cada qual continuasse colaborando com seu trabalho para a riqueza do país”: uns tolerando os miscigenados produtores e outros iludidos com o discurso de igualdade, mantendo-se alienados da riqueza que produziam.

Quanto aos métodos, pouco se mudou. Apesar das contribuições da Nova Escola, a História continuava a ser um conteúdo a ser decorado, com seu centro dado no fato histórico e não no contexto ou sujeito históricos.

Com o final da Segunda Guerra Mundial a necessidade do discurso de igualdade racial e de uma cultura pacifista passou a permear o componente História. É possível aqui pensar em uma interpretação que os Parâmetros Curriculares não apontam, pois a cultura da paz era também a cultura disseminada pelo bloco capitalista que não queria movimentos revolucionários atrapalhando seus interesses. A partir do fim da Segunda Guerra a Unesco passou a interferir nos materiais didáticos brasileiros e a palavra usada para definir a ideia do socialismo era *utopia*. Quais intenções políticas haveria nesta interferência? Haveria realmente o desejo da cultura da paz ou seria o desejo de uma cultura de subserviência, agora mudando o colonizador da Europa, destruída por duas guerras mundiais, pelo colonizador norte-americano?

É fácil confirmar a suspeita quando vemos que a história americana sistematizada pela Unesco para ser estudada no Brasil era predominantemente a história dos Estados Unidos e a história brasileira se centrava nos modos de produção e nas questões econômicas do país.

A temática econômica ganhou espaço na disciplina com o estudo dos ciclos econômicos. A história era entendida a partir da sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos da cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização. Paralelamente, introduziam-se, nos cursos das escolas experimentais e vocacionais, os programas de Estudos Sociais. As experiências no ensino elementar centravam-se no desenvolvimento da ideia dos círculos concêntricos, indicando o predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o advento do mundo urbano e industrial (BRASIL, 1997, p. 22).

Ou seja, a História agora estava a serviço do capitalismo, nos construindo como trabalhadores contentados com o modo de produção que parecia estar historicamente natural, validado e justificado pelo discurso dos dominadores<sup>10</sup>.

Em contra partida, no ensino secundário algumas propostas com base na historiografia marxista, baseando a construção histórica nas lutas de classes, surgiram mas não foram a principal forma de ensino. O ensino primário ainda baseava-se na história tradicional (descobrimento, colônia, império e república), que era a base para os exames de admissão. Não alterando a forma de ensino de uma maneira geral, a investida na visão marxista da história não superou a visão eurocêntrica e capitalista.

Em 1971, a lei 5.692 substituía nacionalmente a História e a Geografia pelos Estudos Sociais, nos quais os conteúdos eram diluídos e manipulados para a formação do ufanismo patriótico e do cidadão não questionador. Utilizando a escola como instituição de disseminação de ideologia, o governo ditatorial militar instituiu o ensino obrigatório de oito anos para todas as crianças, formando a gerações na escola pública a partir de conteúdos selecionados e ensinados visando interesses políticos. Também se verifica neste momento um empobrecimento e deterioração do ensino público, também claramente entendidos como intenção política do não-oferecimento de ensino de qualidade às massas.

---

<sup>10</sup> Sobre a construção do indivíduo como proletário, ver o texto *A construção da subjetividade domesticada* (PIZA, 2008).

Apenas com o processo de redemocratização o ensino de história e geografia voltou a entrar em discussão. Neste momento, verifica-se uma investida na contra-ideologia nascida dos intelectuais brasileiros organizados em uma postura mais voltada à política e a compreensão do ser histórico:

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo (BRASIL, 1997, p. 24).

Todavia, essa investida e sua colocação nos Parâmetros Curriculares não podem ser consideradas sem uma análise crítica. A citação acima pretende demonstrar que o ensino na democracia pretendia fazer do aluno o sujeito da história, fazer dele o cidadão consciente de si e do mundo que o cerca, percebendo as ideologias contidas nos discursos, sejam eles na História, na escola ou nos meios de comunicação de massa. O documento analisado pretende demonstrar o grande avanço educacional que a democracia trouxe ao país; contudo, o documento não faz revelar as intenções e os grupos que essa democracia favoreceu e continua favorecendo.

Lembramos que essa linha histórica é a apresentada em um documento que cumpre a função de regular o currículo nacional mínimo. Há de se pensar, então, nas intenções de um currículo nacional:

Só faz sentido um currículo nacional se se quer privilegiar o controle do que se passa nas salas de aula e atrelar a educação à rentabilidade econômica e aos interesses do livre mercado: “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica (APPEL apud GUEDES, 2002, p. 89).

Com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9.394 de 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram incorporados ao ensino básico brasileiro. Refletindo a luta de diferentes grupos, o início de um discurso sobre a pluralidade cultural começava a surgir.

A cultura deve ser vista como campo de luta entre manutenção e superação das divisões sociais. O currículo educacional é o veículo de manifestação desse conflito, o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. (MOREIRA E SILVA apud GUEDES, 2002, p. 95).

A obrigatoriedade da inclusão da cultura indígena no componente curricular História, com a LDB de 1996 e, em 2003, a obrigatoriedade da inclusão das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mostram uma tardia e ainda tímida investida na construção da identidade dos descendentes dos povos explorados. Todavia há de se lembrar que não houve e não há hoje nenhuma política pública de formação dos profissionais da educação quanto a esses conteúdos, deixando a cargo da formação na universidade, elitista por origem e fim, a formação dos profissionais que irão trabalhar tais conteúdos.

Podemos concluir que a História sempre foi, e ainda é, um componente curricular disputado pelas intenções políticas. O desejo dessa análise histórica sob as perspectivas dusseliana e marxista é evidenciar que na história do componente sempre houve intenção das elites de se formar uma identidade brasileira para a servidão, seja sob o aspecto do miscigenado injustiçado não se perceber como oriundo de um povo que foi explorado, mas sim ‘melhorado’ pela invasão europeia, seja o trabalhador patriota que defende as políticas do país sem de fato compreendê-las, ou

ainda o proletariado que não se percebe como produtor. De uma forma geral, o componente parece servir mais à alienação de quem o estuda, ou seja, a separação do ser histórico de sua verdadeira origem, do que à compreensão e superação da exploração historicamente construída pelos europeus na América Latina.

## Referências

- BARROS, Cesar M. Ideologia e mercado nos quatro primeiros capítulos de “O capital”. Disponível em <<<http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/mangolin-ideologia-e-mercado-nos-quatro-primeiros-captulos-de-o-capital-2009.pdf>>>. Acesso 10 mar 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BULA INTER COETERA de 4 de maio de 1493, por Alexandre VI. In: GARCIA, E. V. (org.). **Diplomacia brasileira e política externa: documentos históricos 19493-2008**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Política de la liberación: historia mundial y crítica**. Madrid: Editorial Trotta, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUEDES, Marilde Queiroz. Parâmetros curriculares Nacionais ou currículo oficial?, Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ.** UFG, 27 (2): 85-99, jul./dez. 2002
- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1996 (col. Os economistas).
- ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia**. Vol. I: As sabedorias antigas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- PANSARELLI, Daniel. Verdades e interpretações. In: PANSARELLI, D.; PIZA, S. (orgs.). **Filosofia e modernidade**. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2008.
- PIZA, Suze. A construção da subjetividade domesticada. In: PANSARELLI, D.; PIZA, S. (orgs.). **Filosofia e modernidade**. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- WEFFORT, F.C. Marx: Política e Revolução in **Clássicos da Política** (vol. 1). São Paulo: Editora Ática, 1997.