

La formación de profesores, las técnicas y prácticas de enseñanza de la Historia: cambios educativos y culturales en Brasil post 1964

SELVA GUIMARÃES FONSECA
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

En el año 2004 se recuerdan 40 años del inicio del Golpe Militar ocurrido en Brasil en 1964. Fueron momentos de reflexión, discusiones sobre los rumbos del país en las distintas dimensiones: política, economía, cultura y, de modo especial, la educación. ¿Qué cambios ocurrieron en la trayectoria histórica de la educación, en la evolución de las escuelas y del proceso de formación de los profesores? ¿Cuáles fueron los principales cambios producidos en la trayectoria histórica de la enseñanza de la asignatura de Historia? Al analizar este período percibimos que los cambios ocurridos en la enseñanza de la Historia, en las últimas décadas del siglo XX, están en estrecha relación con las transformaciones sociales, políticas, educativas y culturales producidas a partir de los años 60, y de manera más intensa desde el Golpe Militar de 1964.

En este sentido, al hacer un balance entre el proceso histórico de la asignatura y su enseñanza, se considera importante no separar la investigación y la discusión del contexto en que este es producido, del conjunto de relaciones entre los espacios de saber y de poder. El análisis que se presenta en este texto, es fruto de una investigación documental y bibliográfica amplia sobre la asignatura de Historia en el contexto del proceso histórico de la educación brasileña en el período republicano y sus relaciones con los procesos de formación docente, las técnicas y las prácticas de la enseñanza de la asignatura de Historia.

A nuestro entender, discutir la historia de la enseñanza de la asignatura de Historia es pensar en los procesos formativos que se desarrollan en los diversos espacios, es pensar fuentes y formas de educar ciudadanos en una sociedad compleja marcada por desigualdades sociales que se profundizaron en los últimos 40 años. Chervel al analizar la historia de las asignaturas como fuente de investigación cuestiona: "si el papel de la escuela es el de enseñar y, de modo general educar ¿Cómo no ver que la historia de la función educativa y docente se debe constituir en el soporte o el núcleo de la historia de la enseñanza? Desde que se comprenda en toda su extensión la noción de asignatura, desde que se reconozca que una asignatura escolar considera no sólo las prácticas docentes en la clase, sino también las grandes finalidades que presidieron su constitución y el fenómeno de inculturación de masas que esta determina, la historia de las asignaturas puede desempeñar un papel importante, no sólo en la historia de la educación, sino también en la historia cultural" (Chervel, p. 184, 1990).

En este sentido, comprendemos que es de fundamental importancia que interrelacionemos la historia de la educación y de la asignatura con el contexto político donde se (re)produjeron conocimientos y

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/2 – 10 de octubre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



prácticas educativas en la asignatura de Historia. Esto nos invita y justifica la revisión de la historia de la asignatura desde los cambios socio-históricos ocurridos en Brasil a partir de 1964. El papel de la educación, así como las metas para el sector, establecidas por el Estado brasileño, en este período, estuvieron vinculadas a las concepciones ideológicas de seguridad nacional y del desarrollo económico. El proyecto delineado en los Planes y Programas de Desarrollo, en la legislación y en las directrices gubernamentales, representaba una concepción ideológica educacional de los sectores políticos dominantes. En el plano interno tuvimos una continuidad de experiencias que buscaron la elaboración de políticas y tecnologías educacionales, como por ejemplo, la de las Fuerzas Armadas por medio de la Escuela Superior de Guerra, y de los empresarios por medio del IPES. En el plano externo, hay una aproximación de los vínculos con las organizaciones internacionales como USAID, OEA y UNESCO.

Una de las principales características de la política educativa posterior a 1964, es la desvinculación del Estado con el financiamiento de la educación. La Constitución de 1967, al no vincular el porcentaje de recursos destinados para educación con el erario general de la Unión, tiene como consecuencia directa el hecho de que, a partir de ahí, el Estado pasa a disminuir, sucesivamente, las inversiones en el sector educacional. La participación del Ministerio de Educación y Cultura en el erario disminuyó del 10,6% al 1965 para 4,3% en 1975, y se mantuvo en una media del 5,5% hasta 1983. En contrapartida, hubo un aumento sustancial de matrículas en la red pública y la red de enseñanza privada creció en todo el país (FIBGE, 1983). Los resultados de este proceso de masificación tuvieron como consecuencia la repetitividad y el abandono escolar, dos herencias históricas de este período.

En el final del año 1983, en el auge de las luchas por la redemocratización política de Brasil, el Congreso Nacional aprobó la Enmienda Constitucional del senador João Calmon, a partir de la cual la Unión es obligada a asignar no menos del 12% de las recaudaciones tributarias a la educación, y los Estados y Municipios igualmente, no menos del 25%. Esta aprobación ocurrió debido a las presiones de los movimientos organizados, sobretudo de los trabajadores de la educación, ya que el aumento de recursos públicos para la educación se constituyó en una de las principales banderas de lucha de los educadores brasileños. En la Constitución aprobada por el Congreso Nacional en 1988, prevaleció el reconocimiento de la necesidad de elevar el porcentaje de recursos para la educación. En el artículo 212, la actual Constitución Federal establece que "la Unión asignará no menos del 18%, y los Estados y Municipios, no menos del 25%, de las recaudaciones tributarias al sector educacional" (Constitución Federal, 1988). Este aumento del porcentaje es un aspecto importante de ser destacado, ya que constituye una conquista histórica de los movimientos sociales organizados.

Otro elemento que marcó la política educacional, y que tuvo un impacto significativo en la enseñanza de la Historia, en especial en la formación de profesores, fue la reforma universitaria de 1968. La literatura del área ha apuntado un doble foco de análisis: por un lado la reforma aparece como un instrumento de desarrollo social, atendiendo las demandas de un mayor número de carreras universitarias a nivel de grado y postgrado. Por otro lado había un objetivo desmovilizador, pues atacó duramente la organización del movimiento de estudiantes, la autonomía universitaria y la posibilidad de contestación y crítica al interior de las Instituciones de Enseñanza Superior (Ley 5540/68).

En 1971, el Gobierno Medici completó la configuración del proyecto educacional que venía siendo diseñado desde comienzos de los años 60 e implementado, con más detalle, desde 1968. La reforma de la enseñanza de 1.º y 2.º grados, propuesta por la Ley n.º 5692 de 11 de agosto de 1971, tiene como fundamento la misma concepción ideológica y los objetivos que nortearon la reforma universitaria. Entre

estos cambios se puede destacar la asociación del periodo de escolaridad obligatoria, prevista en la Constitución Federal (7 a 14 años), a lo que se pasa a llamar como 1er. grado, es decir, la enseñanza de 1.º a 8.º serie. La enseñanza de 2.º grado se vuelca hacia la capacitación profesional de los alumnos. Se tornó obligatoria la profesionalización técnica a nivel medio, practicante, eliminando de los currículos de 2.º grado la parte de formación general, específicamente las asignaturas del área de Ciencias Humanas.

Los significados de estos cambios para la educación y la formación del pensamiento, de la ciudadanía están, fuertemente, presentes en las generaciones que se sucedieron. El acceso a la escuela fue ampliado, el número de matrículas creció, pero cabe cuestionar: ¿El acceso a los conocimientos fue ampliado? La exclusión social fue y es visible. La formación general del estudiante fue postergada en función de la concepción que vincula la preparación para el trabajo a la formación específica. El abandono y la repetitividad, aun, son representativos en los indicativos de distorsión serie/edad. La burguesía, tan presente en la educación brasileña, permaneció.

¿Pero porqué al interior del proyecto político de la Dictadura Militar prevaleció la lógica de negar la formación general al estudiante? ¿Porqué la tentativa de destrucción de las humanidades de los currículos, en el período posterior a 1964? En principio, se puede afirmar que la respuesta está en los propósitos del poder: en el ideal del Consejo de Seguridad Nacional, que actuaba en la dirección de controlar y reprimir las opiniones y el raciocinio de los ciudadanos, de forma de eliminar toda, y cualquier, posibilidad de resistencia al régimen autoritario. Sin embargo, después de 1982, cuando legalmente termina el predominio de la formación específica sobre la general, la revalorización de las asignaturas que estaban prácticamente excluidas de los currículos (Historia y Geografía, por ejemplo) ocurre con dificultades al interior de las escuelas. La rápida difusión de los exámenes de selección para las universidades comenzó a ejercer presión sobre los currículos y los procesos de enseñanza en las escuelas de enseñanza secundaria, dificultando el restablecimiento de la reflexión, de la libre discusión, es decir, de la formación integral de los jóvenes. Las contradicciones se hicieron más evidentes al interior de las escuelas.

Al interior del proyecto socio-educativo, la enseñanza de la Historia se constituye en un blanco de especial atención para los planificadores de la educación. Constatamos, en este periodo bajo estudio, sobre todo después de 1968, una serie de cambios en la asignatura de Historia. En un primer momento, estos se procesaron en estrecha consonancia con las directrices políticas del poder del Estado. En un segundo momento, constatamos el poder de las fuerzas sociales emergentes en el proceso de democratización, interviniendo, directamente en los cambios relacionados con la enseñanza y a la producción de la asignatura de Historia. Miremos las configuraciones asumidas por algunos de los aspectos constituyentes de este proceso histórico.

Se comienza por la formación del profesor. Los cambios ocurridos tuvieron un impacto significativo para la enseñanza de la Historia y la Geografía, principalmente en las escuelas de enseñanza primaria. Vale notar que en la realización de un proyecto educacional, uno de los elementos más importantes del proceso es el profesor. Este domina un conjunto de conocimientos y la educación se realiza por medio de su trabajo al nivel de la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y es para eso investido de autoridad académica e institucional. Evidentemente, los principios de seguridad nacional y desarrollo económico guías de la política educacional de la Dictadura Militar, se contraponen al principio de autonomía del profesor y el Estado pasa a incidir, en un proceso de descalificación/recalificación de los profesionales de la educación. Ocurrió aquello que se denomina como descalificación estratégica.

Las estrategias desarrolladas por los reformadores fueron acompañadas por un ataque central a la formación de los profesores. A comienzos del año 1969, apoyado por el Acto Institucional n.º 5, de diciembre 1968, el gobierno, por medio del Decreto Ley n.º 547, de 18 de abril de 1969, autoriza la organización y el funcionamiento de carreras profesionales superiores de corta duración. Al admitir y autorizar habilitaciones intermedias a nivel superior para atender a las necesidades del mercado, el Estado explicita que es innecesaria una formación larga y sólida en determinadas áreas profesionales, como las licenciaturas encargadas de formar mano de obra para la educación. Mientras tanto, otras áreas de formación profesional mantuvieron los mismos estándares de carga horaria y duración.

La implementación de las licenciaturas de corta duración expresa la dimensión económica de la educación, abordada como inversión, generadora de mercancía (conocimientos) y mano de obra para el mercado. El papel de las carreras de las licenciaturas de corta duración atendió a la lógica del mercado: habilitar un gran número de profesores de la forma más viable económicamente: cursos rápidos y baratos con un bajo costo de mantención y que no exijan grandes inversiones futuras. Estos cursos se transformaron en grandes fuentes de lucro para las empresas educacionales.

Las licenciaturas de corta duración acentúan, o incluso institucionalizan, la infravaloración y la consecuente proletarización del profesional de la educación. Esto aceleró la creciente pérdida de autonomía del profesor frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que su preparación para el ejercicio de las actividades docentes era bastante limitada. Así, las licenciaturas de corta duración cumplen el papel de legitimar el control técnico y las nuevas relaciones de dominación al interior de las escuelas. Después de años de luchas y movimientos de las asociaciones científicas, sindicales y estudiantiles, los Cursos Superiores de Estudios Sociales que preparaban profesores de Historia, Geografía, EMC y OSPB fueron extinguidos en los años 1980 y 1990, respectivamente.

Se concluye que en estos cursos, fueron formadas generaciones de profesores polivalentes en todo Brasil, y en ellos el principal objetivo fue la descaracterización de las Ciencias Humanas como campo de conocimientos autónomos, ya que son transfigurados y transmitidos como un conjunto amplio e impreciso de conocimientos generales y superficiales de la realidad social.

Articulado al proyecto de descalificación estratégica de los profesores de Historia, en el transcurso de finales de los años 60 y comienzos de los años 70, son planificadas e implementadas nuevas acciones que buscaban la revitalización de la Educación Moral y Cívica en las escuelas brasileñas. La implementación de esta asignatura tuvo implicaciones en la enseñanza de la Historia. Es importante destacar que la formación moral, la transmisión de valores morales y cívicos, siempre estuvo presente en la educación brasileña; sin embargo la forma de transmitirlos y la concepción respecto a estos valores varía según la concepción socio-política y las fuerzas sociales dominantes en el país.

El Estado empieza a preocuparse con la necesidad de revigorizar la enseñanza de la educación cívica bajo la óptica de la doctrina de Seguridad Nacional, y como contrapartida produce la descaracterización y el empobrecimiento de la enseñanza de Ciencias Sociales y Humanas (Historia, Geografía) en las escuelas de enseñanza primaria, secundaria y superior.

El Decreto Ley 869, de 12 de diciembre de 1969, impuesto por los Ministros de las Fuerzas Armadas, que gobernaban el país en aquel momento, apoyados por el AI-5 de 1968, hizo obligatoria la inclusión de Educación Moral y Cívica como asignatura y como práctica educativa en todos los sistemas y grados de

enseñanza del país, siendo que, en el nivel superior, de grado y postgrado, comenzó a ser impartida bajo la forma de Estudios de Problemas Brasileños.

En las finalidades trazadas para esta asignatura, los conceptos de nación, patria, integración nacional, la tradición, la ley, el trabajo, los héroes, no sólo pasaron a ser el centro de los programas de la asignatura Educación Moral y Cívica, como también deberían señalar el trabajo de todas las otras áreas específicas y de las actividades extracurriculares con la participación de los profesores y de las familias inmersas en los mismos ideales y responsabilidades cívicas. La asignatura Organización Social y Política de Brasil pasa a ser vinculada a la Educación Moral y Cívica, siguiendo el rumbo de sus principios.

La enseñanza de la Historia, cuyo objeto de estudio es explícitamente citado en el Decreto 68.065/71, fue sutilmente vinculada a los principios y metas de la Educación Moral y Cívica. Los establecimientos de enseñanza fueron obligados, legalmente, a cumplir el programa fijado por el Consejo Federal de Educación, y para esto disminuyeron la carga horaria de Historia y Geografía o Estudios Sociales, abriendo espacio en la malla curricular de las escuelas para las dos asignaturas obligatorias: EMC y OSPB.

Las actividades cívicas extracurriculares fueron instituidas por las escuelas con el objetivo de garantizar una mayor eficacia de la práctica educativa. Entre las múltiples actividades previstas en la ley, los actos cívicos se tornaron recurrentes en el cotidiano escolar. En estos actos, niños y jóvenes hacían culto a los símbolos y a los héroes nacionales, por medio de homenajes al Himno, a la Bandera, a los héroes ya tradicionales y a los nuevos héroes y conmemoraciones, tales como la del 150° aniversario de la Independencia de Brasil y de la conquista del tricampeonato de fútbol en 1970. Ese proceso pasa a confundirse con la enseñanza de la Historia de Brasil, principalmente en las 1.ª a 4.ª series de la enseñanza primaria, ahondando y renovando una práctica tradicional en la escuela brasileña.

Además de los actos, de los desfiles suntuosos, la legislación preveía la creación de centros cívicos. A través de esta medida el Estado intenta controlar el movimiento estudiantil y enmarcarlo en la doctrina de Moral y Civismo, liquidando su autonomía en consonancia con un conjunto de otras disposiciones. Los centros académicos empiezan a ser controlados por un profesor de confianza del director del establecimiento de enseñanza y las acciones de este centro pasan a tener un rol ideológico definido por el Estado. La creación de los Centros Cívicos ocurrió en el momento más duro de la represión, cuando profesores, estudiantes y otros trabajadores vivenciaron el cotidiano de las actividades escolares bajo la vigencia del Decreto de ley 477/69, prohibiendo toda clase de manifestación política no autorizada, considerada provocativa o subversiva.

Si el orden y la moral transmitidas buscaban, principalmente, terminar con las divergencias y tornar homogéneo el poder de los grupos dominantes en el país, representados por los militares, la dedicación especial a la enseñanza de Moral y Cívica cumplía la tarea de reducir los conceptos de la moral, la libertad y la democracia a los conceptos de civismo, sometimiento y patriotismo. Además, hay una reducción de la formación moral por un simple adoctrinamiento ideológico, a la represión del pensamiento, al libre debate de ideas y al culto de héroes y fechas nacionales.

A finales de los años 60 y comienzos de los años 70, el Gobierno Federal decretó una serie de leyes nacionales instituyendo conmemoraciones cívicas en establecimientos de enseñanza y reparticiones públicas. En 1971, fue decretada la Ley 5.700, constituida por cuarenta y cinco artículos que disponían sobre la forma y

presentación de los símbolos nacionales, así como la penalidad impuesta a quienes faltasen al respeto a la legislación referente a los mismos.

Este proceso de implementación de la doctrina moralizadora y disciplinadora en el sistema educacional, a través de la Educación Moral y Cívica, generó resistencias. En 1971, la Comisión Especial de Educación Moral y Cívica reconoce las dificultades encontradas para la implementación de la asignatura. Los responsables de las resistencias o el fracaso, según la perspectiva de la Comisión, fueron los directores y los profesores no calificados para las tareas. Los directores, porque ellos tenían la tarea de nombrar al coordinador de las actividades de Moral y Cívica en el establecimiento escolar, por lo tanto el suceso dependió de la eficacia del coordinador. Los profesores considerados no calificados para impartir la asignatura eran los licenciados en Ciencias Humanas (Filosofía, Pedagogía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Inicialmente, el mercado aún no disponía de profesores calificados por las licenciaturas de corta duración en Estudios Sociales, así que muchos profesores de Historia que tuvieron sus cargas horarias reducidas asumieron estas asignaturas y ocuparon el espacio con clases críticas, discusiones, reflexiones, discursos contra el régimen.

La continuidad de ese proyecto se da a partir de 1971, cuando es decretada la Reforma Educacional de la enseñanza de 1.º y 2.º grados. La Ley 5692/71 es anunciada y divulgada como una gran renovación. En tanto, la Ley viene a consolidar una serie de medidas y estrategias educacionales adoptadas, paulatinamente, después del Golpe Militar de 1964, institucionalizando, también, experiencias que ya eran realizadas a nivel nacional, como, por ejemplo, los Estudios Sociales.

La nueva organización curricular consolida la Educación Moral y Cívica y las otras asignaturas obligatorias mencionadas en el artículo 7.º de la Ley 5692/71, al mismo tiempo en que, efectivamente, descaracteriza la enseñanza de la Historia y la Geografía en el 1.º grado que, por fuerza de la ley se transforma en enseñanza de Estudios Sociales. En el nivel medio, o 2.º grado, se aceptaba Historia y Geografía como asignaturas, pero disminuida su duración e intensidad, ya que las asignaturas de formación especial deberían tener duración superior a las asignaturas de formación general.

Los contenidos mínimos que formaban el conjunto denominado Estudios Sociales, eran generalizantes. La especificidad del objeto del conocimiento histórico no aparece en su totalidad. La preocupación por la enseñanza de Estudios Sociales no es para reflexionar sobre la historia construida por los hombres, sino para localizar e interpretar hechos, usando para eso instrumentos de las Ciencias Sociales en general y no de la Historia en particular.

Queda en evidencia, en los contenidos mínimos, la dimensión doctrinaria conservadora de la Educación Moral y Cívica y OSPB, además de una serie de nociones y conceptos genéricos de Historia, Geografía, Política, Sociología, Filosofía etc. Eso lleva a la conclusión de que en el seno de un deliberado intento por sustituir las asignaturas de Historia y Geografía por la asignatura de Estudios Sociales, hubo un intento de disolución de estos campos del conocimiento como asignaturas formativas.

Así, en el período dictatorial, sobretodo después de 1968, la enseñanza de la Historia consolidó su importancia como estrategia política, como instrumento de dominación, porque es capaz de manipular datos que son variables importantes en la correlación de fuerzas, capaces de una intervención directa en lo social, por medio del trabajo con la memoria colectiva. En ese sentido, la asignatura estuvo sometida a la lógica política del gobierno. Para dar un ejemplo: en 1969, el Presidente Medici, por medio del Decreto

n.º 65.814/69, edita una Convención sobre Enseñanza de la Historia firmada por las naciones latinoamericanas a comienzos de los años 30, que preveía, entre otras cosas:

En el artículo 1º:

Efectuar la revisión de los textos adoptados para la enseñanza en sus respectivos países, con la finalidad de depurarlos de todo aquello que pudiera excitar, en el ánimo desprevenido de la juventud, la aversión a cualquiera de los pueblos americanos (...).

Al final, en el artículo 8.º el documento trae una declaración de los E.U.A que dice:

Los E.U.A alaban, calurosamente, esta iniciativa y quieren antes de todo declarar su profunda simpatía por todo lo que venga a fomentar la enseñanza de las Historias de las Repúblicas Americanas y particularmente en la depuración de los textos de historia, corrigiendo errores, suprimiendo toda parcialidad y preconcepto y quitando todo lo que pudiera provocar odio entre las naciones.

Sin embargo, justifica no poder firmar el documento por el hecho de que el sistema de educación de los E.U.A es distinto del de los países latinoamericanos, ya que se ubica fuera del radio de acción del gobierno federal. Es significativo que el documento, firmado a comienzos de los años 30, sea editado en Brasil sólo en 1969.

Al hacer un análisis de su contenido se observa que la esencia del texto es la depuración de los temas de la Historia de todo aquello que pudiera producir aversión sobre otros pueblos americanos. Es, todavía, bastante significativa la declaración de los Estados Unidos de América, preocupados por el odio entre las naciones americanas. ¿Qué tipo de enseñanza de la Historia interesaba al gobierno de Estados Unidos? Para el plan interno, Vidal Naquet registra, en *Os assassinos da memória*, el hecho ocurrido el 22 de diciembre de 1950, "cuando el entonces presidente Truman se dirigió al Congreso de la *American Historical Association* solicitando la elaboración de un programa histórico federal del combate contra el comunismo". (1988, p. 119).

Al tratarse de América Latina, la presencia americana se hizo enfática por medio de distintos mecanismos: ingerencia en los procesos políticos, como por ejemplo, en el golpe político de 1964; en la elaboración de la política educacional, principalmente en los currículos; y por medio de intensa propaganda anticomunista.

La recomendación de los Estudios de la Historia de América sin hostilidades, libre de conceptos ofensivos, sin odios, valorizando el estudio de la cultura y del desarrollo, se hace presente en la enseñanza secundaria. El propósito era valorizar la hegemonía americana en toda América y en el mundo. La paz entre las naciones americanas, la identificación entre las mismas, son ejemplos de temas de estudios sugeridos. Al adoptar esta concepción, la enseñanza de la Historia asume la tarea de formación cívica, imponiendo reglas de conducta política a través del estudio de temas y conceptos que fueron de interés central para el gobierno.

Por lo tanto, el quehacer histórico se realizó en el campo de la política en una posición ambigua, pues, si por un lado está extremadamente próximo al poder dominante, por el otro, se aleja y se constituye en otro poder capaz de disponer de estrategias, símbolos y hechos capaces de interferir en el juego de las fuerzas políticas.

En esa perspectiva, a partir de 1964, en diferentes realidades escolares brasileñas se produjeron experiencias diversas, sea acatando las directrices y reforzándolas, sea luchando contra ellas y construyendo alternativas. Anteriormente, se analizó como los profesionales de la educación reaccionaron en contra de la desvalorización de la Historia y la Geografía y al proceso de descalificación de los profesores del área. Esto demuestra que las prácticas constructivas de la enseñanza en determinadas épocas son parte del proceso de construcción de la memoria histórica, efectuado al interior de las luchas políticas.

A finales de la década de los 70 y a lo largo de la década de los 80, ocurrieron cambios significativos en la asignatura de Historia, haciendo que la configuración asumida (de Estudios Sociales) durante los años de autoritarismo fuera, poco a poco, transformada.

En la década de 1980, evidenciamos una realidad contradictoria y enriquecedora. Por un lado, un amplio debate, intercambio de experiencias, un movimiento de repensar las problemáticas, los temas y las prácticas de la enseñanza. Por otro lado, la permanencia de una legislación elaborada por la Dictadura. Educación Moral y Cívica y Organización Social y Política de Brasil siguieron siendo obligatorias para la enseñanza de 1.º grado, así como el Estudio de los Problemas Brasileños para la Enseñanza Superior, aunque sin la sustancia de los proyectos para los cuales habían sido creadas. Fueron definitivamente invadidas por los contenidos de la Historia. Esto es representativo de la resistencia cotidiana de los profesores.

En el amplio debate ocurrido en los años 80 en el seno del proceso de redemocratización política ocurrieron cambios curriculares en varios estados de la federación, en las redes de enseñanza de municipios, de mediano y gran tamaño, las experiencias de escuelas de educación básica, vinculadas a las universidades, revelaron algunos caminos de resistencia de la enseñanza de la Historia en los últimos años. A partir de la promulgación de la Nueva Constitución Federal en 1988, las disputas y luchas en torno a una nueva política educativa y a la Nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, fueron alterando la configuración de las dimensiones constitutivas de la asignatura de Historia. Los Estudios Sociales en las cuatro primeras series fueron reemplazados por Historia y Geografía, que vuelven como asignaturas autónomas. En general, continúan siendo impartidas por el profesor polivalente y desvalorizadas con relación a las otras asignaturas. La Historia pasó a ser tratada como asignatura autónoma en la enseñanza primaria y amplió su espacio en el nivel secundario. El contenido de la Historia enseñada asume diferentes imágenes en los diversos espacios donde se procesan los debates, las discusiones y las reformulaciones, buscando revalorizarla como campo de conocimiento autónomo, fundamental para la formación del pensamiento de los ciudadanos.

En los años 90 las asignaturas EMC, OSPB y EPB fueron extinguidas. Las carreras de Licenciatura de corta duración, también progresivamente, son extinguidas. En 1994, se instituye el proceso de evaluación de los libros didácticos. En 1996, empieza la implementación de la política educativa del gobierno Fernando Henrique Cardoso. Usando como referencial una concepción ideológica neoliberal-conservadora, se aprueba la Nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en 1996, que contempla el proceso de unificación curricular y de evaluaciones nacionales. En 1997, son publicados los PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para las primeras series de la enseñanza primaria y, sucesivamente, para los otros niveles de enseñanza. La perspectiva curricular temática y multicultural pasa a ser el referencial nacional para la construcción curricular y las prácticas de enseñanza de la Historia.

Por lo tanto, reflexionar sobre la historia de la asignatura Historia y de la educación brasileña, en este período, es repensar las marcas del Golpe Militar de 1964 y de las luchas por la construcción de la democracia en Brasil, sus contradicciones, las resistencias, la dinámica política y cultural de un país marcado por la complejidad cultural y la extrema desigualdad social.

Bibliografía

- BRASIL. Decreto-lei n.º 477/69, de 26-2-1969.
- BRASIL. Lei Federal n.º 5.700, de 1-9-1971.
- BRASIL. Lei Federal n.º 7044/82.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 547, de 18-4-1969 – C.F.E.
- BRASIL. Lei Federal n.º 4024, de 20-12-1961.
- BRASIL. Lei Federal n.º 5692, de 11-8-71.
- BRASIL. Portaria n.º 790/76 – C.F.E.
- BRASIL. Parecer n.º 7.676/78 – C.F.E.
- BRASIL. Resolução n.º 7/79 – C.F.E.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico.
- BRASIL (1996): Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC.
- CASTRO, M. H. G. (2000): *Educação no século XXI*. Brasília, MEC, INEP.
- CHERVEL, A. (1990): "Historia das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de investigação", en *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.º 2, pp. 177-229.
- CUNHA, Luis Antonio R. (1973): *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*, Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca.
- FENELON, Desa R. (1984): "A questão dos Estudos Sociais", en *Cadernos Cedes. A prática do ensino de historia*. São Paulo, Cortez/Cedes, n.º 10.
- FREITAG, Bárbara (1977): *Escola, Estado e sociedade*, São Paulo, Cortez & Moraes.
- FONSECA, Selva G. (2000): *Caminhos da História ensinada*, 5.º ed. Campinas, Papirus.
- (2004): *Didática e prática do ensino de História*. 2.º ed. Campinas, Papirus.
- FIBGE (1983): *Anuário estatístico do Brasil*.
- NAQUET, P. V. (1988): *Os assassinos da memória*. Campinas, Papirus.
- SOUZA, Maria Inês S. (1981): *Os empresários e a educação – o IPES e a política após 1964*, Petrópolis, Vozes.
- WERNECK DA SILVA, J. G. (1985): *A deformação da história ou para não esquecer*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 55.