

*Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores**

*Lana Mara de Castro Siman***

Discutem-se resultados de uma pesquisa que visou explicar as reações dos professores em face do programa de História de Minas Gerais de 1987 – baseado no paradigma marxista de interpretação da História – e identificar a direção das mudanças que emergem destas reações: ruptura com o paradigma marxista? Concluiu-se que os professores viviam um processo de transição paradigmática, no qual procuravam conciliar o paradigma marxista e a Nova História, articulado às mudanças sociopolíticas que se produziam na sociedade brasileira e no contexto internacional.

Palavras-chave: Ensino de História – Mudanças sociopolíticas – Mudanças curriculares

A History curriculum in a context of socio-political and paradigmatic changes: the teachers' voices

This article presents the results of a research that intends to explain the paradoxical reactions of teachers to the new History program based on the marxist paradigm and

* Artigo recebido em abril de 2006 e aprovado para publicação em junho de 2006.

** Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG e Assessora Pedagógica do Centro de Formação de Professores em Ciências Humanas (CEFOR, PUC-MINAS). E-mail: lanamara@uai.com.br. Neste artigo, encontram-se dados e reflexões extraídas de nossa tese de doutorado, apresentada à Universidade Laval, em junho de 1997, sob o título “Changement paradigmatique et enjeux sociopolitiques en enseignement de l’histoire; le cas du programme d’histoire du Minas Gerais (Brésil) et les réactions paradoxales des enseignants”. Orientação: Prof. Christian Laville.



to identify the changes emerging from these reactions. Our research has lead us to the conclusion that teachers were in process of paradigm's changing, trying to adjust the Marxist view with that of the New History and taking into account, at the same time, the political and social changes prevailing in the brazilian society.

Keywords: History teaching – Socio-political changes – Curriculum changes

Un programme d'histoire dans un contexte de changements sociopolitiques et paradigmatiques: la voix des enseignants

On discute ici les résultats d'une recherche dont le but fut d'expliquer les réactions des enseignants d'histoire face à un programme - fondé sur le paradigme marxiste - et identifier la direction des changements qui émergent de ces réactions : doit-on y voir une rupture avec le paradigme marxiste ? On a conclut que les enseignants expérimentent un processus de transition de paradigme, cherchant à concilier le paradigme marxiste avec celui de la Nouvelle Histoire. Cela se fait en conjonction avec les enjeux sociopolitiques qui se produisent dans la société brésilienne.

Mots-clefs: Enseignement d'histoire – Hangerments sociopolitiques – Changement de programme

A História, mais do que as outras disciplinas presentes nos currículos escolares, é um campo privilegiado de embates sociopolíticos. Laville assinalou que isto se deve provavelmente ao fato de que “(...) nós continuamos a lhe atribuir uma grande importância para constituir as representações políticas e sociais, a memória histórica e a identidade dos cidadãos”.¹ Poderíamos multiplicar os exemplos sobre os usos da História e da memória histórica para dirigir as condutas em diferentes sociedades através do tempo, e mostrar sobretudo, como insiste Laville, que este papel formador das consciências é um papel que se disputa vigorosamente nas nossas sociedades, sem que nem sempre fique claro o que está em jogo, assim como as contradições e os paradoxos presentes.² Este é bem o nosso caso, quando os anos 1970, para inúmeros professores de História, parecem ter-se constituído na virada para a tomada de consciência das disputas político-ideológicas em torno do ensino de História. Do combate contra as medidas do regime militar afetando o ensino da História, o movimento de

¹ Christian Laville, “L’histoire entre la pédagogie et l’historiographie. Réflexions en marge du colloque *La Révolution française enseignée dans le monde*”, *Internationale schulbuchforschung*, n° 14, 1992, p. 407-414. Tradução livre do francês.

² *Ibid.*, p. 408.



renovação deste ensino³ passa à crítica da memória histórica oficial e do ensino tradicional, para, em seguida, oferecer, nos anos 1980, novas proposições conceituais e metodológicas para a História e o seu ensino. Nos anos 1990-2000, situando-nos num contexto democrático, o ensino de História quer responder aos objetivos do jogo democrático, que se distancia da perspectiva da frente de combate dos anos 1970 e 1980 e abraça novas perspectivas historiográficas e metodológicas, oriundas dos anos 1990.

Neste artigo, temos por objetivo apresentar o essencial de uma pesquisa que realizamos junto a professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte sobre seus posicionamentos diante do Programa de História de 1986 – em vigor da segunda metade dos anos 1980 à segunda metade dos anos 1990 – e de cujo processo de elaboração haviam participado. Quase vinte anos se passaram entre a elaboração deste programa e os atuais programas de Minas Gerais, também elaborados com a participação de professores. Ter vivenciado as duas experiências, a primeira na condição de pesquisadora e a segunda na condição de coordenadora da reforma,⁴ nos leva a retomar as conclusões a que pudemos chegar por meio da referida pesquisa e nos perguntar: o que teria emergido à época (metade dos anos 1990) como tendência dominante de mudança que se efetivaria nos anos 2000? Se não, por que razões? Quais os novos desafios colocados para o ensino de História no contexto sociopolítico

³ Na ocasião da elaboração de nossa tese, para construir uma interpretação da evolução do movimento de renovação do ensino de História e dos embates sociopolíticos em torno de suas reformas, nós utilizamos, dentre outras fontes, a *Revista Brasileira de História* e a *Revista da Associação Nacional dos Professores Universitários de História* (ANPUH), ANAIS dos Encontros Nacionais: Perspectivas do Ensino da História e Pesquisadores do Ensino de História. Recenseamos também outros estudos e, dentre estes, destacamos: Circe M. Bittencourt, “Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana”, *Revista Brasileira de História*, vol. 13, nº 26 (1993), p. 193-221. *Cadernos Cedes*, nº 10 (1985), 71 p.; Déa R. Feneilon, A questão dos estudos sociais. *Cadernos Cedes*, nº 10 (1984), p. 11-23; Conceição Cabrini et al. *O ensino de história – revisão urgente*, São Paulo, Brasiliense, 1986; *Cadernos Cedes*, nº 10 (1985); Francisco Iglesias, “A história falsificada”, *Cadernos de debate*, nº 1, 1976, p. 21-23; Selva G. Fonseca, *Caminhos da história ensinada*, São Paulo, Papirus, 1993; Elza Nadai, “A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história”, *Revista Brasileira de História*, nº 6, 1985, p. 99-116.

⁴ Durante o ano de 2004, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais desenvolveu, com a participação de professores, um projeto de mudança curricular de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, visando introduzir inovações nas concepções e nas práticas dos professores e formular um Currículo Básico Comum para todo o Estado de Minas Gerais. Ver SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, Proposta curricular de História para o ensino fundamental, 2004, e SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, Proposta curricular de História para o ensino médio.



atual? Em torno de que aspectos se situam as tensões, as disputas, os dilemas e os avanços? Estas questões têm orientado uma nova pesquisa que estamos realizando, e convidamos os leitores a tê-las em mente, quando da leitura do presente trabalho, considerando, evidentemente, as especificidades da realidade do estado da federação brasileira ao qual pertencem.

A pesquisa e o seu contexto

Em 1984, no contexto da redemocratização da vida política brasileira, os professores de História puderam apresentar, na grande maioria dos estados da federação, seus projetos de mudança de programa. No estado de Minas Gerais, foi apresentado um projeto de programa de inspiração francamente marxista, contra a visão que prevalecia anteriormente, positivista e conservadora, e que parecia responder, então, às aspirações e às lutas dos professores.⁵

Contudo, quando foi posto em prática, três anos mais tarde, o programa recebeu severas críticas dos setores liberais e conservadores da sociedade e, mais surpreendentemente, dos próprios professores envolvidos no seu desenvolvimento.

Neste estudo, buscamos compreender as reações dos professores e, ao mesmo tempo, descobrir a direção das mudanças desejadas, manifestas nestas

⁵ O programa de História de Minas Gerais de 1987, apoiado no paradigma do materialismo histórico – na sua versão dos modos de produção (asiático, feudal, capitalista, socialista e comunista), ofereceu os critérios de organização dos conteúdos. Propunha-se estudar, neste programa, durante cada um dos anos da segunda metade do ensino fundamental (de 5ª à 8ª séries), um ou dois estágios pelos quais as sociedades evoluem ao longo da história da humanidade, integrando a história nacional como um estudo de caso da história universal. Sublinhava-se que os “estudos de caso” (leia-se história do Brasil) não se deveriam fazer de maneira linear, mas a partir de sua situação na evolução histórica. Assim, as sociedades que tiveram maneiras análogas de produzir e de se organizar poderiam ser estudadas conjuntamente. Propunha-se, igualmente, que o ensino tradicional da História, caracterizado pela sua forma narrativa, descritiva e linear, fundada nas ações individuais, principalmente de natureza político-institucional, deve ser substituído por uma abordagem explicativa, total, fundada na luta de classes e no processo de evolução das estruturas materiais da sociedade. Duas perspectivas de metodologia de ensino, conflituosas nos seus fundamentos, estão presentes. De um lado, a perspectiva que privilegia a transmissão de um saber dado por adquirido e acabado, mas cuja natureza é, todavia, transformada. Preocupa-se a partir de então em desenvolver nos alunos capacidades de compreensão e explicação histórica através da aquisição de um sistema de referência conceitual de alto nível de abstração. De outro lado, há a perspectiva que privilegia a participação dos alunos na construção do conhecimento histórico. Nesta perspectiva, prevê-se que os alunos aprendam por meio de procedimentos de produção do conhecimento histórico. Examinar: MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação, Programa de história para o 1º e 2º graus, Belo Horizonte, SEE, 1987, 44 p.



reações. Para isto, realizamos uma enquete, junto a cerca de 100 professores da rede Municipal de Belo Horizonte, visando responder às seguintes questões: Qual é a variedade de posições dos professores em face do programa e como eles as explicam? Em que medida as posições dos professores são influenciadas pelas perspectivas historiográficas e pedagógicas e pelas mudanças de programa em curso no contexto sociopolítico? Se o programa deverá ser refeito, qual o sentido atribuído às mudanças desejadas: uma ruptura com a perspectiva marxista ou simplesmente seu remanejamento?

Considerando os aspectos constitutivos de nosso problema de pesquisa, construímos um quadro teórico, no qual buscamos estabelecer relações entre mudança de programa, mudança paradigmática e embates sociopolíticos.

Mudança de programa, mudança paradigmática e embates sociopolíticos

A partir de contribuições de alguns teóricos do currículo, filiados ao movimento da Nova Sociologia,⁶ elaboramos uma perspectiva de análise que considera o currículo ou um programa escolar como o resultado não apenas de uma seleção de certos elementos da cultura de uma sociedade, feitos por indivíduos ou grupos de indivíduos, com base em seus quadros de referência, mas também como resultado da maneira como estes quadros foram construídos e disputados no interior de processos histórico-socioculturais e políticos específicos. Dizer, portanto, como muitas pesquisas já o fizeram,⁷ que um programa é o resultado das escolhas dos professores, as quais são influenciadas pelos seus quadros de referência, não nos parece suficiente, pois, como diz Popkewitz, a partir de uma premissa do pensamento dialético, *the structure of consciousness does not emerge from thoughts or ideas alone but from our*

⁶ Lemos, dentre outros: Jean-Claude Forquin, “La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation”, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, 1983, p. 25-56; Jean-François Perret e Philippe Perrenoud, *Qui définit le curriculum, pour qui?*, S. 1., IRDP/Delval, 1990; Thomas S. Popkewitz, “Knowledge and interest in curriculum studies”, *Critical Studies in Teacher Education: its folklore, theory and practice*, Londres, Falmer Press, 1987, p. 335-354.

⁷ Dentre os estudos, destacamos Ronald W. Evans, “Teachers Conceptions of History”, *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n° 3, 1989, p. 210-240; Jesse Goodman e Susan Adler, “Becoming an elementary social studies teacher: a study of perspectives”, *Theory and Research in Social Education*, vol. XIII, n° 2, 1985, p. 1-20; Maggy Hodeige, “Les motivations des changements dans les programmes d’histoire”, *La pensée et les hommes*, n° 5, 1987, p. 33-49; S. H. Edgerton, “Curriculum Politics and Policies”, Torsten Husen e T. Neville Postlethwaite, *International Encyclopedia of Education*, 2e éd., vol. 3, Oxford, Pergamon, 1994, p. 1334-1337.

*historical participation in social relation.*⁸ Com efeito, o que os professores pensam, o que orienta suas escolhas resulta desta interação complexa entre diferentes dimensões da vida social. Kliebard resume bem os aspectos socio-políticos que intervêm na operação de construção dos programas

*(...) while the curriculum is a product of a selective tradition [escreve ele], is not always either conspicuous or calculate. Rather, its expression is the outcome of a complex interplay of competing values and traditions as signified by different interest groups and, at least in part, reflecting the meanings they attribute to social, political, and economic conditions.*⁹

O programa em questão, nós já sublinhamos, foi elaborado e implantado num contexto de fortes reivindicações sociais, quando muitos reclamavam a democratização da vida política institucional e da sociedade. À época, os professores combatiam a política que se propunha para o ensino da História, reclamando, ao mesmo tempo, maiores e profundas mudanças. Registre-se ainda que instâncias institucionais encorajavam suas reivindicações, propondo um programa de mudança.¹⁰

Durante estes anos, os professores, suas associações (ANPUH, AGB) protestaram contra a introdução dos “estudos sociais” à americana, que deveriam substituir o ensino de História e Geografia em todos os níveis de ensino; contra os cursos de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que se tornaram obrigatórios e sob o controle do Serviço de Segurança Nacional (SNI, Decreto nº 869/1969).

Ora, se há consciência da necessidade de vigiar a História e o seu ensino para que ela não se torne um instrumento na mão das forças do contrapoder, há igualmente uma consciência de que a História pode ser um instrumento que serve utilmente ao projeto daqueles que detêm o poder. Como nos lembra Chesneaux, “o passado é ao mesmo tempo um jogo de lutas e um elemento constitutivo das relações de forças políticas”.¹¹ Neste sentido, assinala-se um

⁸ Thomas S. Popkewitz, “Knowledge and Interest in Curriculum Studies”, Thomas S. Popkewitz (ed.), *Critical Studies in Teacher Education: its folklore, theory and practice*, Londres, Falmer Press, 1987, p. 335-354.

⁹ Herbert M. Kliebard, “Construction of a History of the American Curriculum”, Philip W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, 1992, p. 157.

¹⁰ Trata-se do projeto “Educação para a mudança” da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, ao qual já fizemos alusão neste trabalho. A este propósito, ler Luiz Antônio da Cunha, *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez Editora, 1991, p. 160-193.

¹¹ Jean, *Du passé faisons table rase?*, Paris, Maspero, 1976, p. 7.

relatório produzido por uma equipe permanente da Escola Superior de Guerra (ESG), indicando claramente o que pensam os ideólogos do regime a propósito da função social da História:

(...) a História tem um papel importante para o fortalecimento do poder nacional e, sobretudo, em épocas como esta que nós vivemos. A História oferece às elites e aos que exercem o poder político a inspiração que os ajuda a escolher o melhor caminho, o mais rápido para atingir os objetivos nacionais.¹²

Vistos com os conceitos empregados por Ferro,¹³ o combate dos professores foi também contra a memória histórica oficial. Que forças conservadoras e os militares no poder e mesmo setores liberais decidam “fazer a guerra” ao programa de inspiração marxista, como já mencionamos, não é de espantar.¹⁴ Mas, como compreender os professores que haviam desejado durante anos um tal programa, mesmo os historiadores que se opunham à presença das forças conservadoras a intervirem no ensino de História? Poderia haver uma explicação, em razão do jogo político que se disputa?

Efetivamente, as mudanças sociais existentes no curso deste processo de democratização parecem haver repercutido na produção histórica e no ensino da história. Jaime Pinsky estima que, anteriormente, a esquerda se contentava em substituir a visão positivista da história por uma visão “estalinista da história” ou teleológica, supondo que há uma causa primeira, explicando todos os fenômenos e que estes tendem a uma finalidade necessária”.¹⁵ Esta visão, segundo o autor, podia justificar-se no contexto de combate contra a ditadura militar, quando os grupos de esquerda se uniram em uma frente de combate contra um adversário comum. Mas, uma vez o adversário tendo desaparecido, a redemocratização em curso, esta frente não há mais razão de existir. Uma diversidade de grupos e de perspectivas de esquerda coexistem sobre a cena social, com visões, estratégias e interesses diferentes. Este pluralismo da

¹² Citado em Maria Inês Salgado de Souza, *Os empresários e a educação: o IPE.S e a política educacional após 1964*, Petrópolis, Vozes, 1981, p. 176.

¹³ Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*, Paris, Calmann-Lévy, 1985.

¹⁴ Importante ressaltar que o Programa de São Paulo apoiado, sobretudo, na perspectiva marxista revisionista no interior da História Social inglesa é alvo também de veementes críticas dos setores militares e conservadores. Esses embates foram registrados pela *Revista Brasileira de História*. Ver: *Revista Brasileira de História*, vol. 7, n° 14 (1988), p. 231-261.

¹⁵ Jaime Pinski, “Nação e Ensino de História no Brasil”, *O Ensino de História e a Criação do Fato*, São Paulo, Contexto, 1988, p. 19.

esquerda, estima Pinski, não deixa de repercutir na pesquisa histórica e no ensino de história e sobre a consciência histórica dos professores.

Nossa convivência no meio do ensino da História e algumas pesquisas preliminares nos levam a pensar que o raciocínio de Pinski poderia aplicar-se aos problemas encontrados pelo novo programa de História de Minas Gerais. É fortemente provável que a preocupação que havia presidido a concepção e a elaboração do programa pelos professores não encontrava os mesmos ecos pouco tempo mais tarde, quando os professores se situavam num contexto político-ideológico substancialmente transformado.

Nesta perspectiva, indagamos sobre a existência de diferentes projetos e interesses em disputa, mais precisamente, qual a direção de mudança presente no atual programa e quais seriam as presentes nas reações dos professores a este: são elas a de um simples remanejamento – em que predominam as continuidades com o paradigma em vigor ou se trata de uma ruptura total, na qual um novo paradigma se impõe? Para abordar esta questão, lançamos mão das referências fornecidas por Thomas Kuhn (1983), construídas para explicar a história das teorias científicas¹⁶ e das fornecidas por Ansart (1990) e Bourdieu (1980), que adaptam os conceitos desta teoria ao caso das ciências humanas.¹⁷ Para Thomas Kuhn, a mudança de um paradigma para outro tem um caráter revolucionário, ou seja, de ruptura, e a existência de paradigmas concorrentes se restringe aos períodos de transição ou de crise paradigmática. No entanto, para Ansart, a passagem de um paradigma a outro nem sempre tem um caráter revolucionário, porém, mais frequentemente, esta passagem se faz através de deslocamentos, de retoques sucessivos ou, ainda, pela substituição do privilégio de uma dada explicação por outra, do que propriamente através de rupturas. Tanto Ansart (1990) como Bourdieu (1972) ressaltam a existência de paradigmas correntes independentemente dos momentos de crises paradigmáticas e relacionam a existência destes, assim como a das mudanças paradigmáticas,

¹⁶ Ver notadamente sua obra *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983. Referimo-nos aqui aos seus conceitos de paradigma e de mudança de paradigmática. Embora diferentes definições de paradigma tenham sido dadas por ele, nós podemos dizer, de uma maneira geral, que um paradigma é uma visão do saber considerada como válida e preferível em relação a qualquer outra pela maioria dos membros de uma comunidade científica, num dado momento.

¹⁷ Podemos ler em Pierre Ansart, *Les sociologies contemporaines*, Paris, Flammarion, 1990; Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1972.

aos embates políticos. Esta perspectiva se aplica à compreensão do nosso problema, sobretudo porque, como nos lembra Laville,

(...) continua-se a atribuir ao ensino de história uma grande importância para constituir as representações políticas e sociais dos cidadãos, sua memória histórica, sua identidade,¹⁸ o que faz com que este papel formador das consciências e das identidades seja um papel disputado vigorosamente nas sociedades sem que se tenha claro, no entanto, a natureza destas disputas, os paradoxos e as contradições aí presentes.¹⁹

Laville²⁰ sugere ainda que estas disputas e estes paradoxos podem ser elucidados, se empregarmos os conceitos de poder e contrapoder, inspirados nos conceitos de História e contra-História propostos por Ferro.²¹

De posse deste conjunto de referências teóricas, pudemos distinguir no movimento de renovação do ensino de História no Brasil²² três grandes momentos – os anos 1970: o tempo de vigilância e combate; os anos 1980: tempo de transição democrática e de construção de alternativas ao ensino de História; os anos 1990: tempo de consolidação democrática.²³ No interior deste movimento, pudemos identificar, no plano historiográfico, a passagem de uma memória oficial a uma memória de classe que se torna cada vez mais plural, nuançada e diversificada. No plano pedagógico, assistimos à passagem de uma história narrativa, baseada na memorização, para uma história explicativa e, desta, para uma história-problema. As rupturas e as continuidades identificadas no interior destas mudanças paradigmáticas encontram-se relacionadas às mudanças dos embates sociopolíticos produzidos nos anos 1970-1990. Assim, ao delimitarmos as condições sociais de produção e implantação do programa, supúnhamos que estas mesmas condições estariam influenciando as posições dos professores e que poderiam, portanto, explicar suas reações paradoxais.

¹⁸ Christian Laville, “L’histoire entre la pédagogie et l’historiographie. Réflexions en marge du colloque *La Révolution française enseignée dans le monde*”, *Internationale schulbuchforschung*, 14 (1992), p. 407-414.

¹⁹ Idem, p. 408.

²⁰ Idem, p. 407-414.

²¹ Marc Ferro, *L’histoire sous surveillance*, Paris, Calmann-Lévy, 1985.

²² A análise deste movimento foi feita a partir de uma ampla consulta bibliográfica e documental, conforme consta do capítulo no 2 de nossa tese.

²³ Esta periodização encontra-se desenvolvida no capítulo 2 de nossa tese, *op.cit.*

Aspectos metodológicos

Nos anos de 1994-1995, quando foi desenvolvida esta pesquisa, havia 59 escolas públicas de nível fundamental pertencentes à rede municipal de ensino de Belo Horizonte, distribuídas, na sua grande maioria, nas zonas periféricas da cidade. Estas escolas possuíam, à época, 250 professores de História. Na impossibilidade de se obter uma lista fiável do universo destes professores segundo sua inserção ou não em projetos pedagógicos,²⁴ optamos por selecioná-los a partir da lista das escolas. Para esta seleção, foi feita uma amostragem, pelo método da amostragem sistemática que combina procedimentos probabilísticos e não probabilísticos. Uma vez escolhidas as escolas, todos os professores a elas pertencentes fizeram parte da amostragem, perfazendo um total de 180, sendo que apenas 96 participaram efetivamente da pesquisa.

Dois instrumentos de pesquisa foram utilizados: o questionário e a entrevista.

Aos 180 professores foi distribuído um questionário de 25 (vinte e cinco) questões fechadas e de escolha múltipla, sendo que grande número delas foram construídas com base na escala de Likert, cujo objetivo era mensurar as variações de pensamento dos professores quanto:

- a) aos eixos centrais (historiográficos e pedagógicos) sobre os quais o programa se articula;
- b) às razões que podem explicar suas reações de adesão e de rejeição ao programa: razões de ordem conceptual e ideológica (concepções de história e de seu ensino), razões de ordem contextual (ligadas ao contexto escolar e ao contexto sociopolítico);
- c) às perspectivas de mudanças que se apresentam na atualidade;
- d) às formas e às modalidades mais adequadas para proceder a uma próxima reforma.

Além destes aspectos, os professores foram solicitados a apresentar seus dados de identificação pessoal e dados relativos à sua experiência profissional e de formação universitária.

As entrevistas semidirigidas foram feitas junto a 10 professores, representantes dos cinco diferentes grupos de posicionamento em face do programa,

²⁴ A rede municipal de ensino de Belo Horizonte oferecia às escolas a oportunidade de elaborarem projetos pedagógicos e, a partir da aprovação destes, os professores são remunerados por cinco horas suplementares para o desenvolvimento dos mesmos. Considerando a importância desta variável, decidimos por controlá-la.

identificados a partir do questionário: adesão sem restrição; adesão com poucas restrições; adesão com muitas restrições; rejeição; ausência de posicionamento. Através destas entrevistas, buscou-se permitir aos professores nuançarem e aprofundarem suas posições assumidas no questionário.

De uma maneira sintética, passamos a apresentar os principais resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas, agrupando os dados em função do grau de adesão ao programa e das explicações que deram aos seus posicionamentos, demandadas por quesitos do questionário e aprofundadas nas entrevistas. A partir das respostas dadas a estas questões, pode-se constatar que:

- somente 9% dos professores aderem ao programa sem restrições;
- a maior parte dos professores, ou seja, 81%, faz restrições ao programa, sendo que 54% aderem com pouca restrição e 27%, com muitas restrições;
- 6% dos respondentes não aderem ao programa;
- 3% não chegaram a se posicionar a seu respeito.

Grupo de adesão total ao programa

Todos que se situam no grupo dos que aderem ao programa sem restrições – 9 (nove) professores – justificaram sua posição, tanto através do questionário quanto da entrevista, a partir de um total acordo com a concepção de História, de seu ensino e das finalidades sociais nele presentes. No entanto, quando um representante deste grupo foi entrevistado, assinalou que em sua escola várias adaptações têm sido promovidas, com o objetivo de tornar o programa mais acessível às condições de aprendizagem dos alunos. A adesão total à concepção de História por este veiculada foi, ao longo da entrevista, inúmeras vezes reforçada:

O ponto positivo deste programa, além do emprego do método de análise da realidade social (o método dialético), reside também nesta possibilidade de colocar em relação as diferentes realidades que fazem parte de uma totalidade global (...) Nossa história é a história da humanidade, quer dizer, o que se passa na China, ou em Cuba ou nos Estados Unidos, ou aquilo que se passa em Portugal (...), na África nos pertence assim como o que se passa no Brasil, e ajuda a melhor compreender minha realidade.

Os professores deste grupo mostram-se, no entanto, divididos quanto à existência das condições materiais necessárias à implantação do programa.



Grupo de rejeição ao programa

Interessante notar que os que rejeitam o programa consideram que as proposições mais pertinentes para explicar sua posição são igualmente as relativas à concepção de História, de seu ensino, atribuindo uma baixa importância às condições materiais necessárias para a implantação do programa. No entanto, quando das entrevistas, pôde-se constatar que eles rejeitam o programa integralmente, não o tendo jamais implementado em sala de aula, mas, no entanto, não se dizem em ruptura com o marxismo.

Grupo dos que aderem ao programa com poucas e com muitas restrições

As razões que os professores que se situam nestes grupos apontaram para justificar suas posições são comuns em sua maior parte: fazem restrições aos fundamentos metodológicos do programa, considerando que apresenta os conhecimentos de maneira acabada, incontestável e distante das capacidades cognitivas e do universo sociocultural dos alunos, não favorecendo, portanto, o desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem.

Ambos os grupos consideraram que o programa deve ser liberado da visão ortodoxa do marxismo: mecanicista, linear e economicista. Esta perspectiva que esteve na base do *front de combat* feito pelos professores, numa situação de contrapoder, nos anos de maior vigilância dos militares sobre o ensino de História, parece não mais satisfazer à grande maioria dos professores de ambos os grupos:

Eu creio que o programa veicula uma perspectiva “anos 80”. Uma perspectiva ortodoxa propriamente dita, uma visão economicista, materialista. Ele veicula um materialismo histórico, mas uma história material, um determinismo econômico (...), uma visão segundo a qual as coisas se passam em função deste determinismo.

Eu penso que a conjuntura internacional mudou. Mesmo antes eu já acreditava que o marxismo havia necessidade de ser visto sob um ângulo menos ortodoxo; eu penso ainda mais. Eu constato que a queda do muro de Berlim, a queda do socialismo europeu, o desabamento do socialismo real nos conduziu a reinterpretar a história, a nos fazer ver que o processo histórico é complexo (...).

No entanto, eles se distinguem quanto ao nível de ruptura com o paradigma marxista. Os que aderem com poucas restrições, diferentemente dos que aderem com muitas restrições, não consideram que o quadro teórico do marxismo esteja superado na atualidade.



Grupo sem posicionamento

Os três professores deste grupo privilegiaram duas razões diferentes para explicar seus posicionamentos em face do programa, a saber: baixa penetração do programa na escola em que trabalham; curta experiência como professor. A entrevista, no entanto, revelou que eles fazem ao programa críticas semelhantes às dos que se situam no grupo de adesão com muitas restrições.

Os diferentes posicionamentos e contexto sociopolítico e historiográfico

Contextualizando o conjunto de dados relativos ao perfil dos professores sobre o plano sociopolítico e historiográfico, podemos observar que a maioria deles pertencem a uma geração marcada pelo contexto sociopolítico das décadas 1970-1980 e 1980-1990. No entanto, a formação universitária da maioria deles coincide com os anos mais duros da ditadura militar. Estes professores viveram e, por vezes, se engajaram em lutas nas quais o marxismo, na sua versão ortodoxa, nutria os projetos políticos de transformação da sociedade, orientava seus cursos de formação de mestres e se constituía numa ameaça potencial para a direita, que os combatia duramente. Estes foram, portanto, formados no contexto de vigilância e de combate a que fizemos alusão. Assim, estes professores, mesmo que critiquem o programa, não o rejeitam totalmente. Entretanto, na década de 1980-1990, quando se engajam no trabalho e fazem cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, processam-se mudanças contextuais e historiográficas na sociedade brasileira, de grande importância. Durante este período, o Brasil começa a se redemocratizar, e os setores de esquerda, incluindo aí o movimento de renovação do ensino de História dos que permaneceram unidos durante um longo tempo, mostram suas cores variadas. Estes anos também viram o mundo comunista fracassar e os fundamentos políticos do materialismo histórico serem confundidos e destruídos. Por consequência, a produção historiográfica brasileira faz seus deslocamentos epistemológicos ou rupturas, com uma cultura histórica solidamente assentada desde os anos 1930.

Tendência dominante de mudança?

Pode-se constatar, através de suas respostas ao questionário, que, do total de 78 professores que aderem ao paradigma marxista com poucas e mui-



tas críticas, 52% deles se manifestaram favoráveis a que o próximo programa seja estruturado a partir de temas representativos da história nacional e da experiência social dos alunos, e os que recusam se encontram divididos entre um ensino temático estruturado a partir de certos temas representativos da história nacional e da história internacional. Numa outra questão, em que se visou levar os professores a expressarem melhor suas idéias a respeito de um novo programa, pode-se constatar a existência de:

- um acordo quanto à integração de princípios didáticos metodológicos inspirados na Nova História e no construtivismo, tais como o emprego dos procedimentos de produção do conhecimento histórico e da participação ativa dos alunos neste processo. Esta nova visão do processo ensino-aprendizagem favoreceria, segundo eles próprios, a formação de um cidadão crítico e participativo, necessária ao desenvolvimento de uma nova cultura democrática no país;
- um dilema na maneira de abordar a relação passado-presente: privilegiar a história a partir de periodização linear ou a história problema?;
- um conflito quanto ao emprego do quadro do marxismo na sua versão ortodoxa. Enquanto os que se situam no grupo de adesão se mantêm fiéis ao emprego do marxismo na sua versão ortodoxa, os que se situam nos outros grupos, portanto a maioria dos professores, querem um marxismo liberado de sua visão ortodoxa, assim como a introdução de outras interpretações da História.

Estes pontos foram objeto de aprofundamento nas entrevistas, nas quais se pôde ver que existe, por parte da maioria dos professores, uma clareza quanto à necessidade de se introduzirem outras interpretações que privilegiem temas ligados à vida social e cultural de diferentes sociedades, sem, contudo, se desvincularem da interpretação marxista da história. No entanto, eles continuam temerosos quanto ao emprego de uma história-problema ou de uma história-temática, como se pode constatar:

(...) o trabalho com temas deve ser bem organizado porque o professor, ele mesmo pode se perder (...) Esta é uma via interessante, mas exige boas bases, pois as discussões podem se tornar sem interesse; se o aluno não tem bases sólidas, será difícil para ele seguir o curso.



Considerações gerais

Tanto as certezas, quanto as incompreensões e os dilemas vividos pela maioria dos professores indicam que eles estão vivendo um processo ao mesmo tempo de transição e de crise paradigmática, sobretudo no plano historiográfico, no qual domina uma situação de rupturas e continuidades em relação à tradição marxista, tal como ocorre no plano da historiografia brasileira. Como nos lembra Khun,²⁵ as crises são condições prévias e necessárias ao aparecimento de novas teorias ou de novos paradigmas. Muitos têm assinalado que estamos atravessando uma crise profunda, provocada pelo esgotamento das teorias gerais de interpretação dos fenômenos sociais, pelo desabamento das certezas de um discurso unitário sobre o homem e a sociedade e pelo desaparecimento das utopias, o que pode ser muito bem sintetizado através de algumas falas dos professores:

Eu penso que nós vivemos um período de mudança marcado por medo e dificuldade. Eu não sei verdadeiramente em que direção ir. Nós sabemos que certas coisas devem mudar, mas nós não sabemos claramente quais são elas. (...) Agora nós sabemos que é necessário construir um caminho novo, pois não há nenhum caminho construído.

Eu creio que a queda do socialismo influencia a posição do professor de história e gera nele muitas dúvidas. Por exemplo, eu, que fui formado no quadro dos dois blocos, o socialismo e o capitalismo. O regime socialista representava a solução. Agora, com o vazio criado pela queda desta ideologia é um fator destabilizador. Em direção a qual situação de substituição nós devemos ir?

Os professores revelaram tanto por meio do questionário quanto das entrevistas que o princípio da participação – fundamental para a formação de uma nova cultura democrática – deverá ser intensivamente aplicado quando da próxima operação de elaboração do programa. Espera-se, assim, que, através de discussões e negociações sucessivas, entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e, sobretudo, entre os professores, se possa chegar a certos consensos.

Situando-nos num contexto de um processo democrático, no qual um novo paradigma emergente se torne dominante, podemos configurar, a partir das respostas fornecidas pelos professores, um programa de História cujas grandes linhas respondam aos objetivos do jogo democrático e que se distan-

²⁵ Kuhn, *op.cit.*, notadamente os capítulos VI e VII.

cie da perspectiva do *front* de combate dos anos 1980 e que abrace as novas perspectivas historiográficas e metodológicas oriundas dos anos 1990.

Esperamos que este estudo a respeito das mudanças processadas no ensino de História, no contexto dos anos 1980-1990, possa lançar luzes tanto sobre a complexidade que encerram as operações de elaboração de programas de ensino de História, num contexto de participação política e de mudanças paradigmáticas, como nos colocar novas indagações para o atual contexto em que vivemos.

Rupturas e continuidades no ensino de História (1970-1990)

| Aspectos considerados | Programa dos anos 1970 | Programa dos anos 1980 | Programa dos anos 1990 |
|---|--|---|---|
| Finalidades e função social do ensino de História | Formação de um ser humano ajustado e integrado à ordem estabelecida. Formação da consciência histórica baseada na idéia de unidade nacional. | Formação de um ser humano capaz de não aceitar de maneira passiva a ação da sociedade sobre ele e de ser um sujeito participante das transformações históricas. Formação da consciência histórica baseada no antagonismo de classe. | Formação de um ser humano capaz de não aceitar de maneira passiva a ação da sociedade sobre ele e de ser um sujeito participante das transformações históricas. Formação da consciência histórica baseada na idéia da diversidade sociocultural. |
| Concepção de História | Centrada numa sucessão de acontecimentos de ordem político-institucional e de ações individuais daqueles que detêm o poder. Predominância de ações políticas na explicação das mudanças históricas. | Centrada no estudo da evolução das sociedades humanas, em função do conceito de modo de produção. Compreensão da totalidade do processo histórico. | Centrada no estudo do passado a partir de problemas do presente. Compreensão das particularidades e especificidade dos problemas históricos. |
| Conteúdo | Evidência dos acontecimentos e das personagens políticas oficiais. História nacional e história universal vistas separadamente. | Ênfase na totalidade do processo histórico e das estruturas materiais da sociedade. História nacional é um caso, ilustrando a totalidade do processo histórico capitalista, de caráter universal. | Ênfase na multiplicidade de dimensões da História. A História nacional é um caso específico do processo histórico mundial. |
| Temporalidade histórica | Tempo de curta duração, constituído pela sucessão cronológica e linear dos acontecimentos, sobretudo por aqueles de ordem político-institucional. | Tempo de longa duração, aquele das estruturas econômicas, marcado pela passagem de um modo de produção a outro. | Tempo multivariado em função das diferentes dimensões da vida humana e de seus ritmos diversos. |
| Objetivos do ensino e orientações metodológicas | Desenvolvimento de capacidades cognitivas elementares: descrição, enumeração, etc. Aquisição de conhecimentos factuais pela memorização. | Desenvolvimento de capacidade de alto grau de abstração, por uma larga utilização da rede conceptual do materialismo histórico. Aquisição de um quadro de análise e colocação em evidência de alguns procedimentos mentais ativos de construção do conhecimento. | Desenvolvimento de capacidades cognitivas pela utilização de conceitos oriundos de diferentes quadros teóricos. Aquisição de conhecimentos críticos a partir do método de produção do conhecimento histórico. |