

## **Fé na História: Democracia e Autoria Docente para o Ensino de História em Minas Gerais (1979-2003)**

Maria Ávila Franzoni<sup>1</sup>

**Resumo:** Na década de 1980 no Brasil o debate público, e o especializado, sobre o currículo de história expandiu a disciplina para sua função democrática. A reforma curricular em Minas Gerais, publicada em 1986 marcou o pulsante período da redemocratização do ponto de vista do recrudescimento teórico da disciplina História como fundamental componente da nossa construção social democrática. A bibliografia que versa sobre o tema, reconhece na reforma, importantes conquistas (ou retomadas), para a disciplina que havia sido deteriorada durante os anos do regime militar, a exemplo da reforma de 1971. Nesse cenário, a sala de aula do ensino básico é importante objeto de pesquisa e estudo, por se tratar de espaço privilegiado na trama entre história pública, acadêmica e autoria docente. Nosso trabalho investiga o ensino de história em Minas Gerais durante o período da redemocratização e reforma curricular, do ponto de vista dos professores que atuaram em sala de aula. Os professores, como já anunciado por Chervel, não são meros transmissores do conhecimento acadêmico especializado. São autores de seu ofício. Portanto, trabalhamos com a hipótese de que é preciso reconhecer metodologicamente a agência e a não subalternização das autorias docentes ao percorrer os caminhos da história ensinada. Apresentaremos na comunicação os resultados iniciais de reflexões oriundas de quatro entrevistas em que investigamos o fazer docente, diante da expectativa democrática atrelada ao ensino de história.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Democracia; Reforma Curricular; Autoria Docente.

### **Introdução**

A comunicação apresentada no simpósio aborda as reflexões resultantes das entrevistas já conduzidas com professores de história do ensino básico que atuaram em sala de aula nas décadas de 1980 e 2000. Essas entrevistas constituem parte da pesquisa de doutorado desenvolvida na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O objetivo de nossa pesquisa é explorar a interseção entre a atuação dos professores de história no ensino básico, as mudanças curriculares para o ensino de história e o debate público sobre o passado (o consumo e diversificação das narrativas históricas) no contexto pós-ditadura. A pergunta central que orienta nossa pesquisa é a seguinte: o ensino de história pode desempenhar o papel fundamental no fortalecimento da democracia, conforme preconizado para a disciplina

---

<sup>1</sup>Doutoranda em História do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisa financiada com bolsa da CAPES. E-mail: maria.franzoni@aluno.ufop.edu.br



no período pós-ditadura? Para responder a essa pergunta, estamos conduzindo nossa investigação por meio de entrevistas com professores de história de Minas Gerais, em conjunto com a análise das diretrizes curriculares que regulamentaram suas práticas. O trabalho dialoga com as noções de utopia (ou ilusão) que permeiam as paixões e debates sobre o ensino de história e as discussões realizadas no ambiente do Laboratório de Ensino de História (LEHIS) da UFOP. Como a história ensina?

Christian Laville considera ilusão a crença na qual pela manipulação dos conteúdos do ensino de história é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar. Ou seja, os projetos nacionais “ensinados” pela história não se efetivaram, demonstrando que a força das narrativas históricas no ensino, não estão de fato atreladas às mobilizações das consciências e memórias.(Laville, 1999). Caroline Pacievitch discute que as utopias relacionadas a formação e atuação docente se fundamentam na esperança de que o ensino de história seja parte de um compromisso crítico dos professores em relação aos ideais democráticos. Ou seja, a formação de professores críticos e comprometidos é a ferramenta para mudança e formulação de um projeto de futuro (Pacievitch, 2014). Antônio Simplício de Almeida Neto, entende que via de regra, o ensino de história tem, por décadas, trabalhado com uma virtual capacidade de, através de um resgate pretensamente crítico do passado, apostar numa transformação positiva e projetar um novo futuro. E que, essa busca da satisfação por meio da conscientização crítica de seus alunos, têm alimentado os professores de história. As representações acerca de seu poder conscientizador, de que seriam dotados de uma capacidade de ver o que tem por “de trás dos acontecimentos”, de compreensão da verdade e, portanto, uma figura-chave nos processos de transformação, geram uma perspectiva de “satisfação” que, no cotidiano escolar, envolvido com os problemas imediatos, simplesmente não se desenvolve, não acontece, gerando frustração e mal estar. Pode-se dizer que a existência de certo desencantamento, ou esvaziamento, com a dimensão utópica no ensino de História está nessa efemeridade e descartabilidade do desejo, sua rápida satisfação/insatisfação. (Almeida Neto, 2010).

## **Democracia e Ensino**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>2</sup>, atualizada em agosto de 2023, trouxe uma série de mudanças com o objetivo de fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas. Entre essas modificações, merecem destaque a criação dos Fóruns e Conselhos Escolares, além da obrigatoriedade para estados e municípios legislarem e regulamentarem a gestão democrática nas instituições de ensino<sup>3</sup>. As atualizações, embora tenham ocorrido 35 anos após a promulgação da Constituição de 1988, estão diretamente alinhadas aos princípios estabelecidos na Carta Magna, que instituiu um Estado Democrático no país e enfatizou a importância da gestão democrática e formação cidadã como princípios do ensino público. Naquela época, consolidou-se a compreensão de que a educação deve estar plenamente sintonizada aos princípios democráticos, estabelecendo o tempo do “depois” em relação ao “antes” ditatorial.

Destacamos que uma cronologia não é um dispositivo neutro, pelo contrário, é um dispositivo/discurso que ordena os tempos de modo a normalizar a diferença e distância histórica como decorrências “naturais” da passagem do tempo. Para Caroline Bauer, essa percepção de antes e depois em relação à ditadura traz a noção de que a história tem o sentido de apaziguar as batalhas de memória através de uma objetividade científica e marcar cronologicamente, ou separar cronologicamente os tempos do passado com presente, o antes e o depois, como uma falsa sensação de descontinuidade (Bauer, 2017). A questão se torna ainda mais sensível pelas permanências do regime, sobretudo em relação a tortura empreendida contra populações periféricas no Brasil (JOFFILY, 2018). Desde o fim da ditadura, então, então, o campo da educação tem, declaradamente, o objetivo de alinhar cada vez mais os métodos de ensino com a função social da escola. Isso implica, entre outros aspectos, na preparação dos indivíduos para o pleno exercício da cidadania com condições plenas de acesso e permanência na escola. A expectativa não se realizou.

Apesar da legislação atual e do discurso social enfatizarem a importância dos princípios democráticos na educação, visando o pleno exercício da cidadania, a educação anti racista e inclusiva, com objetivo ao desenvolvimento integral do estudante, ainda nos deparamos com diversas barreiras práticas e atitudinais. As barreiras se tornam evidentes quando observamos os alarmantes dados educacionais em nosso país. Altas taxas de evasão e

---

<sup>2</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

<sup>3</sup>Lei Nº 14.644, de 2 de Agosto de 2023 disponível em [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2014.644-2023?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.644-2023?OpenDocument)

reprovação escolar, bem como baixos índices de aprendizagem, continuam sendo problemas persistentes. A situação se agrava ainda mais quando analisamos esses dados sob a perspectiva racial, de gênero e educação inclusiva. É como se houvesse formalmente uma narrativa de defesa da democracia, mas pouco analítica e profunda, e portanto, sem considerável potencial transformador. Como mencionado anteriormente, muitos autores têm enfatizado a captura e domesticação das utopias docentes (o entendimento de que a escola é o lugar da emancipação) pelos reformadores empresariais.

Estudantes negros enfrentam desafios significativos, pois são os mais afetados pela reprovação e evasão escolar, ao mesmo tempo em que registram os menores índices de aprendizagem<sup>4</sup>. Além disso, é essencial destacar a questão da educação inclusiva<sup>5</sup>. Embora tenha sido respaldada por legislações progressivas desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, sua presença mais substancial em nossa legislação ocorreu a partir dos anos 1980 e 1990. No entanto, ainda que reconhecida como modalidade de educação (preferencialmente em rede regular de ensino) não está efetivamente implementada e integrada em nosso sistema educacional, haja vista que mais de 60% desse público possui apenas o ensino fundamental<sup>6</sup>. Ou seja, os esforços pela consolidação, de fato, na democracia do Brasil ainda estão longe de atingir suas metas e objetivos.

A implementação das legislações, tanto curriculares quanto administrativas, na escola é significativamente influenciada pelos atores envolvidos no processo, com destaque especial para os professores. O sucesso educacional está intrinsecamente ligado ao desempenho desses profissionais. Isso implica que, uma vez que as condições materiais básicas da escola estejam garantidas, o papel do professor torna-se fundamental para o êxito escolar. Em outras palavras, o valor do professor supera o de laboratórios de última geração, quadras poliesportivas e outros recursos físicos. Quando falamos sobre sucesso educacional, estamos nos referindo a aspectos que podem ser mensurados, como a conclusão do ensino, o desempenho e a progressão dos alunos. E, para que a escola alcance um bom desempenho dos estudantes, o professor desempenha um papel-chave.

---

<sup>4</sup>Dado disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/seis-a-cada-10-jovens-negros-concluem-o-ensino-medio-numero-e-maior-entre-brancos-diz-levantamento.ghtml> Acesso em 08/07/2023

<sup>5</sup>Para o texto final, pretendemos evidenciar as marcas de historicidade do trabalho. Vinte anos atrás falava-se de democratização da escola em termos bem diferentes, e, que não consideravam aspectos interseccionais, tão somente, no melhor dos casos, a observação do caráter classista da escola.

<sup>6</sup>Dado disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda> Acesso em 08/07/2023.



A carreira docente no Brasil é geralmente considerada pouco atrativa devido a seus salários e condições de trabalho, resultando em um preocupante déficit de professores para preencher as vagas nas escolas<sup>7</sup>. Professores são desvalorizados, têm alto índice de problemas de saúde, sobretudo saúde mental<sup>8</sup> e muitas vezes ocupam um papel assistencialista que deveria estar a cargo do estado, como provisão alimentícia, vestuário e material escolar, apoio emocional a estudantes etc. O cenário de desgaste e desvalorização são essenciais para entender a situação da educação brasileira, haja vista que sem o professor não há como pensar em desenvolvimento educacional. Ou seja, é preciso pensar sobre os limites impostos pela economia política da profissão docente e ainda, compartilhar/vincular as responsabilidades pelo projeto educacional democrática com tais políticas.

A desvalorização da carreira docente muitas vezes cria uma espécie de "escudo simbólico" que envolve o sistema educacional. Trata-se da percepção de que cada escola deve agir de acordo com suas possibilidades, permitindo que o Estado se desvincule de suas responsabilidades em relação aos resultados. Afinal, argumenta-se que, se o Estado não fornece o básico, não deve interferir nos processos da escola. Nem o Estado ou qualquer outro agente externo. Isso cria uma falsa sensação de que a gestão escolar é descentralizada, realizada por cada escola individualmente, em vez de funcionar como parte de um sistema integrado. Quando justificamos o desempenho insatisfatório das escolas devido à falta de estrutura e à desvalorização dos professores, estamos apontando o dedo para o Estado, que é responsável pela gestão escolar em sua totalidade. No entanto, essa abordagem inadvertidamente pode impedir a reavaliação e o questionamento dos processos cotidianos da escola, incluindo a gestão democrática e pedagógica. É fundamental reconhecer a importância crucial da valorização dos educadores, mas também é necessário examinar e aprimorar a gestão, os métodos de ensino e os processos pedagógicos internos.

Frequentemente para os educadores, o problema da educação é enquadrado como um problema político, relacionado às políticas educacionais, e quase nunca é analisado em relação aos processos internos. Isso acontece porque a escola é subvalorizada, e os professores, apesar da desvalorização, são vistos como heróis da educação que continuam a exercer suas funções. Essa perspectiva concede ao ambiente escolar e a seus participantes o

---

<sup>7</sup>Dado disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/profissao-docente-em-risco/>. Acesso em 20/10/2023.

<sup>8</sup>A pesquisa conduzida por Aparecida Neri de Souza e Márcia de Paula Leite mapeou os estudos que abordam as principais formas de sofrimento no trabalho enfrentadas pelos docentes, sendo que os problemas relacionados à saúde mental se destacaram como um dos principais desafios.(Souza e Leite, 2011).



"monopólio legítimo" (e moral) das discussões sobre educação, argumentando que apenas aqueles envolvidos no dia a dia da escola realmente conhecem sua realidade, o chão da escola. Embora compreensível no contexto de precarização da educação, essa visão também pode criar barreiras adicionais, tanto na responsabilização dos atores externos pelos resultados educacionais quanto no aprimoramento das práticas pedagógicas.

A análise nos leva a uma questão crítica: como podemos lutar por melhores condições de trabalho para os professores e, ao mesmo tempo, avaliar a qualidade do trabalho realizado na escola? Será possível responsabilizar os professores, que já enfrentam a desvalorização, pelos resultados? Nesse sentido, a educação enfrenta o desafio de repensar suas práticas enquanto busca por reconhecimento e valorização. Isso implica a necessidade de uma abordagem mais abrangente e colaborativa para enfrentar os desafios educacionais no país. Sobretudo é preciso que os professores se apropriem das discussões sobre suas práticas para que ela não seja mais continuamente feita de fora para dentro da escola.

## **Entrevistas**

Até o momento, todas as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet. A escolha de utilizar essa plataforma foi baseada na praticidade que ela oferece, pois permite a gravação das conversas, facilitando a organização e a transcrição. Além disso, a flexibilidade de horários proporcionada pela plataforma tornou-a uma opção conveniente. Em alguns casos, a sugestão de utilizar o Google Meet partiu dos próprios entrevistados. É relevante ressaltar que essa ferramenta está disponível no ambiente virtual ao qual temos acesso como alunos, por meio de nossos e-mails institucionais da UFOP. Isso proporciona uma série de funcionalidades que não estariam disponíveis na versão gratuita da plataforma.

Inicialmente, optamos por não enviar o questionário pré-estruturado antes dos encontros, pois entendemos que as respostas obtidas no momento, com a surpresa das perguntas, realiza uma certa priorização da memória, sem tempo para detida reflexão. No segundo momento das entrevistas, as pautas dos encontros serão enviadas antecipadamente, permitindo uma mobilização diferente da memória, mais relacionada à construção de um discurso, o que também consideramos importante. Os relatos biográficos iniciais que nossos entrevistados compartilharam, sobretudo dos primeiros entrevistados, sugerem que seu consentimento para participar desta pesquisa está enraizado em um compromisso com o bem



comum e com o avanço da democracia. É fundamental destacar que os quatro entrevistados até o momento concluíram suas formações em cursos de História em instituições de ensino superior públicas, três na mesma instituição e período, o que, ainda que não intencional, nos aponta para um recorte específico dentro da pesquisa.

Notamos que, para os entrevistados, o ensino de história está profundamente relacionado com a consciência histórica, entendida como uma consciência política, como uma disciplina capaz de ensinar um caminho para a vida, uma expectativa utópica como mencionado no início do texto. Isso se evidencia em três momentos: primeiro, reconhecem a ruptura com a educação positivista que tiveram e a transformação que ocorreu durante sua formação universitária, segundo, quando percebem que a didática da história precisa, sem dúvida, contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e terceiro quando colocam que o ensino de história se relaciona com a verdade. Outro ponto que nos chamou a atenção é a presença de uma relação com a comunidade escolar em todas as falas. Ou seja, não é possível pensar na prática de ensino de história sem considerar a comunidade escolar à qual estão inseridos. Portanto, conceber um ensino de história que leve em conta apenas o contexto da sala de aula, como se fosse possível separá-lo de seu ambiente, seria um equívoco.

Além disso, outra impressão que surgiu diz respeito ao papel da prática cotidiana, do ordinário. Entendemos que, à primeira vista, o cotidiano, o ordinário, pode não parecer fazer história, já que o que marca a história são os eventos e suas transformações ao longo do tempo. Talvez seja por isso que narrar o cotidiano, o ordinário, possa não parecer significativo para quem concede uma entrevista. No entanto, é justamente no cotidiano que a escola é construída. São as práticas do dia a dia que revelam como é uma aula, um professor, uma escola, em contraposição a eventos excepcionais, como excursões ou aulas temáticas. A menos que essas excursões e aulas temáticas também façam parte do cotidiano, o que é incomum, mas possível. Por isso nossa pesquisa tem encontrado um desafio considerável e auto reflexivo: como, (ou é possível) fazer uma história da prática cotidiana em sala de aula?

É interessante observar que as mobilizações políticas que ocorreram após a ditadura, incluindo greves na área da educação e a luta por novas propostas curriculares (que serão detalhadas no corpo da tese), criaram uma expectativa de educação no ensino de história que associava esse ao fortalecimento dessas lutas e ao avanço democrático. No entanto, parece que esse clima democrático arrefeceu com o tempo, como indicado pelas declarações dos entrevistados. Pode-se sugerir que as persistências de autoritarismo na sociedade (em suas



diversas manifestações), e, portanto, na escola, representaram um desafio significativo para a implementação das mudanças. E ainda, não reconhecemos mudanças significativas na concepção de história, ainda muito atrelada ao seu conceito moderno, como a disciplina que orienta e educada para a cidadania, apesar das transformações contundentes na maneira como nos relacionamos com as narrativas.

### **Considerações Finais**

A concepção de história como parte de um projeto, muito destacado pelos professores entrevistados, está intrinsecamente ligada ao conceito moderno de história, vinculado à construção de estados nacionais, onde a exploração das narrativas do passado contribui para a construção do projeto de nação. Reinhard Koselleck, em sua obra "Futuro Passado" (2001), discute as radicais transformações ocorridas na modernidade, que ele denomina de rupturas históricas. Estas incluem eventos como a Revolução Francesa e o Iluminismo, que alteraram significativamente a forma como a sociedade compreende a história. Sob essa influência, a história passou a ser vista de maneira linear, progressiva (onde o amanhã é considerado melhor que o ontem) e secular, ou seja, sem a influência da definição teológica da vida, passando a história a disseminação de certa orientação da vida e ensinada ao público comum.

No campo da teoria da história, as dinâmicas da disciplina seguem caminhos de superação desse conceito, agora mais alinhados com a noção de perda desses valores. A decadência dos projetos de nação, sobretudo pela ausência de um estado pleno de direitos (mais o contrário disso), grandes guerras, crises de refugiados, mudanças climáticas bruscas e revoluções tecnológicas que mudam substancialmente nossas formas de nos relacionarmos colocam em xeque a percepção de linearidade progressiva da história, uma vez que a própria perspectiva de futuro está dissociada. Para Daniel Pinha Silva,

Autores como François Hartog (2014), Andreas Huyssen (2000) e François Dosse (2012) – para citar três exemplos relevantes em circulação no debate historiográfico acadêmico atual – têm destacado as percepções e as formas de experimentar o tempo e as articulações entre passado, presente e futuro em sociedades contemporâneas. Apesar das diferenças interpretativas e de ênfase na análise é possível identificar nos três um diagnóstico comum: às sociedades contemporâneas têm experimentado uma crise da ideia de futuro como possibilidade de progresso seguro e possível de ser projetado a partir do presente. Não é mais possível identificar uma correlação estável entre o passado, o presente e o futuro, de modo que o presente deixou de ser compreendido como mera passagem entre o passado e o futuro, adquirindo uma configuração própria e alargada (Silva, 2017: 124).



Nesse contexto, a ênfase não está mais no uso da história como meio de orientar ou reorientar o futuro, mas se caracteriza por uma outra experiência de tempo, na qual o consumo da história se relaciona mais com uma demanda do presente do que uma reflexão a partir do presente. São as demandas do presente que buscam no passado narrativas para seus próprios interesses, em vez de utilizá-lo para a construção de projetos. Não se trata de desinteresse pela história ou pelo passado, mas sim de como esse interesse é concebido e consumido.

Essas formas de historicidade trazem novos contornos à disciplina, e que parecem escapar ao que é ensinado nas aulas de história. Silva destaca que esse cenário traz para o professor de história

a possibilidade de lidar com as idiossincrasias da cultura histórica do mundo contemporâneo, marcada, entre outras características, por traços de presentismo na forma de as sociedades lidarem com a experiência do tempo, esvaziamento do lugar da história como área do conhecimento capaz de projetar futuros estáveis e, ao mesmo tempo, notável interesse social pelo passado e multiplicação das formas de circulação dele em diferentes meios. (Silva, 2017:107)

Nesse sentido, as mudanças paradigmáticas em relação ao ensino de história preconizadas no pós-ditadura, nos parecem mais relacionadas aos conteúdos e à diversificação das perspectivas em relação ao passado, fruto de disputas por representatividade de diversos grupos sociais, do que a um rompimento com o conceito moderno de história, que entende a história como uma ferramenta do progresso nacional. Durante a ditadura civil-militar e no período subsequente à sua superação institucional, o currículo de história carrega a expectativa de legitimar a ordem vigente, agindo como um campo que supostamente produziria sentido para o futuro.

## Referências

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 219-239, 2010.

BAUER, Caroline Silveira. **Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 236p.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 23, p. 204-251, 2018.



KOSELLECK, Reinhart; MASS, Wilma Patrícia; PEREIRA, Carlos Almeida. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Contraponto Editora, 2021

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

PACIEVITCH, Caroline. Utopia e responsabilidade docente: formação de professores de história. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (Colombia), vol. 10, núm. 1, janeiro-junho, 2014, pp. 87-112 Universidade de Caldas Manizales, Colômbia.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1105-1121, 2011.