

A RETOMADA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DE ATUAÇÃO DO HISTORIADOR NO ENSINO BÁSICO (DÉCADAS DE 1970 A 1990)

THE RESUMPTION OF HISTORY TEACHING AND CONCEPTIONS OF HISTORIAN ACTION IN BASIC EDUCATION (DECADES FROM 1970 TO 1990)

LA RECUPERACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y CONCEPCIONES DEL DESEMPEÑO DEL HISTORIADOR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (DÉCADAS DE 1970 A 1990)

Rinaldo José Varussa¹

Resumo: este artigo busca discutir, a partir da aprovação da lei que regulamenta a profissão de historiador (Publicada [...], 2022), como esse exercício profissional e a definição de suas atribuições se permeiam das tensões e disputas que compõe o conjunto das relações sociais. Para tanto, intenta “revisitar” e pensar enquanto processo a retomada do ensino de História no final da década de 1970 e de 1980, conjuntamente à extinção de “Estudos Sociais”, através das disputas que forjaram as “Propostas Curriculares” para o ensino de História no Estado de São Paulo, naquele período, concluindo com a indicação de alguns desdobramentos que aquele processo teve, relacionando-os ao ofício de Historiador.

Palavras-chave: Historiador e ensino de História, Propostas Curriculares, regulamentação da profissão.

Abstract: This article seeks to discuss, from the approval of the law that regulates the historian's profession (Publicada [...], 2022), how this professional exercise and the definition of its attributions are permeated by the tensions and disputes that compose the set of social relations. Therefore, try to “revisit” and think about the process of resuming the teaching of History at the end of the 1970s and 1980s, together with the extinction of “Social Studies”, through the disputes that forged the “Curricular Proposals” for the teaching of History of the State of São Paulo, in that period, concluding with an indication of some details that that process has, relating to the profession of Historian.

ARTIGO

Keywords: Historian and teaching of History, Curriculum Proposals, regulation of the profession.

Resumen: Este artículo busca discutir, a partir de la aprobación de la ley que regula la profesión de historiador (Publicada [...], 2022), cómo este ejercicio profesional y la definición de sus deberes está permeado por las tensiones y disputas que configuran el conjunto de relaciones sociales. Para ello, se intenta “revisar” y pensar como proceso la reanudación de la enseñanza de la Historia a finales de los años 1970 y 1980, junto con la extinción de los “Estudios Sociales”, a través de las disputas que forjaron las “Propuestas Curriculares” para enseñanza de la Historia en el Estado de São Paulo, en ese período, concluyendo con una indicación de algunos desarrollos que tuvo ese proceso, relacionándolos con el rol del Historiador.

Palabras clave: Historiador y enseñanza de la Historia, Propuestas Curriculares, regulación de la profesión.

Apresentação: Uma profissão legalizada

De autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), seria publicada, em 17 de agosto de 2020, a Lei nº 14.038 que, conforme seu artigo 1º., “regulamenta a profissão de Historiador, estabelece os requisitos para o exercício da atividade profissional e determina o registro em órgão competente”.²

No período de quase 11 anos de tramitação, a regulamentação passara por alterações, as quais sugerem alguns aspectos do campo de disputas no qual o exercício da profissão se fazia. Dentre essas, destaco uma alteração, a qual aparece no artigo 3º. da lei, onde ficou estabelecido que “o exercício da profissão de Historiador, em todo o território nacional, é *assegurado*” (grifo nosso) e não de “exercício privativo” como estava no projeto inicial, aprovado no Senado, em 8 de novembro de 2012.

Na Comissão de Assuntos Sociais da Câmara, que tinha como relatora a senadora Fátima Bezerra (PT-RS), a substituição de “prerrogativa” por “assegurado” seria sugerida – e, posteriormente, acatado pelo plenário - no projeto de lei, agora, nº 4.699/2012, por se entender que

essa redação é mais branda e evita a criação de uma reserva de mercado para os historiadores, pois permite que outros profissionais da área de ciências humanas, principalmente, possam também exercer as mesmas funções e prerrogativas.³

Essa suposta flexibilização “do mercado de trabalho” com aquela troca terminológica parecia interessar não só aos demais “profissionais da área de ciências humanas”, mas também a outras áreas, como, por exemplo, a dos chamados gestores da educação e setores patronais e/ou empresariais. Neste sentido, se apresenta como expressiva a justificativa do executivo federal, orientado pelo Ministério da Economia - que tinha como principal figura no período final da tramitação da lei (2020) o ministro Paulo Roberto Nunes Guedes -, ao vetar integralmente, em 27 de abril de 2020, a lei da regulamentação da profissão de Historiador:

por acreditar que o projeto, ao disciplinar a profissão de historiador com a imposição de requisitos e condicionantes, restringe “o livre exercício profissional” e fere o princípio constitucional que determina ser livre “a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”.⁴

Em contraposição a esse veto, o Congresso Nacional entendeu que a regulamentação não restringia nem o exercício da profissão aos não credenciados como Historiadores - garantido pela alteração acima destacada - e nem “a livre expressão”, justamente por se tratar de uma lei que regulamentava a profissão no seu exercício e não a manifestação.

E, a partir disso, o veto do executivo seria derrubado.

A despeito da regulamentação da profissão, o período transcorrido desde então, pode-se avaliar, não acarretou mudanças positivas no exercício da profissão no principal espaço de atuação dos, agora, regulamentados historiadores: a sala de aula. Seja no que se refere às condições ambientais de trabalho, seja no que se refere ao exercício propriamente da profissão quanto à sua forma de atuar, abarcando o que se define como objetivos e conteúdos daquela área de conhecimento, o que se pode constatar seria mesmo uma intensificação dos problemas antes existentes.

Tal avaliação sugere que os mecanismos de controle e delineamento do que seja possível ou mesmo concebível em termos de atuação do profissional da área de História se define através de disputas que se dão para além do âmbito legislativo, enquanto formalização de regras e limites. Aquela delimitação se daria num universo mais ampla de relações que E. P. Thompson definiu como “regime da lei” (1989, p. 348-361), qual seja, a permeabilidade da letra da lei pelo conjunto das relações sociais. Assim, a efetivação da lei não se faz enquanto uma “via de mão de única”, mas consolida-se numa dinâmica de negociações, tentativas de controle contraposta por resistências e insubordinações, em diversos níveis, circunstâncias e práticas experimentadas pelos diversos sujeitos.

Assim, ao narrar aqui e, em grande medida, rememorar o processo de constituição das Propostas Curriculares de História do Estado de São Paulo, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1990, intento apontar alguns elementos que se explicitaram e que se constituíram em relação ao exercício da profissão de Historiador no que se refere ao atualmente denominado ensino básico.

Retomada do ensino de História e disputas entre propostas

No início da década de 1980, no Brasil, o processo de desmonte da ditadura - instaurada formalmente a partir de abril de 1964 -, que se pode identificar com a intensificação das mobilizações e da participação popular de forma mais direta na vida política nacional, desde meados da década de 1970, produzia alguns resultados formais e institucionais, tais como a revogação do Ato Institucional (AI) n.5 (em 1º de janeiro de 1979), a “anistia ampla geral e irrestrita” decretada com a lei nº 6.683 (28 de agosto de 1979), o restabelecimento do pluripartidarismo, com a lei 6.767 (22 de novembro de 1979), e a realização de eleições diretas para governadores em 15 de novembro de 1982.

A posse desses governadores, em março de 1983, notadamente os de oposição ao regime ditatorial, viabilizaria outras mudanças, como, por exemplo, na área de educação.

Nas políticas educacionais, as alterações nas grades curriculares do ensino básico (denominados, a época, de 1º. e 2º. Graus), em nível nacional, com a reincorporação de disciplinas, como Sociologia e Filosofia, a retirada de outras, como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) e a substituição de Estudos Sociais por e com a reinserção de História e Geografia, intensificaram, nos estados, as demandas pela reelaboração das propostas curriculares das disciplinas.

De todos as unidades da federação onde aquelas discussões se estabeleceram e produziram propostas formalizadas sobre o ensino de História, na década de 1980, somente no Estado de São Paulo observou-se uma formulação que, além da substituição de temas, propunha um redimensionamento no objetivo principal do ensino de História nos 1º. e 2º. Graus, à medida que focava no processo de produção do conhecimento, almejando uma autonomia dos estudantes em relação àquele processo.

Um dos objetivos aqui é colocar a formulação daquela proposta num processo que permita atentar para a presença de perspectivas distintas e, por vezes, divergentes, o que, por sua vez, possibilite perceber alguns elementos constituintes da prática de ensino de História e, portanto, da profissão de historiador. Para tanto, apontaria que o restabelecimento do ensino de História e Geografia, a partir da 5ª. série do 1º. Grau, em 1979 – durante o governo de Paulo Salim Maluf (1979-1982) –, havia desencadeado algumas medidas com vistas à reformulação daquelas disciplinas. Dentre estas medidas, destacaria a publicação, em 1980, da “Proposta Curricular de História e Geografia para o Segundo Grau”, produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)⁵, vinculada à Secretaria de Estado da Educação.

Assim, enquanto “Proposta Curricular”, essa primeira publicação e nesta linha, tinha na sua autoria uma equipe composta exclusivamente de profissionais vinculados à Universidade de São Paulo (USP), sendo que na área de História, contava com as professoras Maria de Lourdes Monaco Janotti (FFLCH-História) – que assumira também a coordenação da equipe –, Elza Nadai (Faculdade de Educação), Laima Mesgravis (FFLCH-História) e Suely Robles Reis de Queiroz (FFLCH-História) e os estudantes de pós-graduação Eduardo Paulo Berardi Jr (então mestrando em História, orientado por Maria de Lourdes Janotti), Enezila de Lima (então doutoranda em História na USP, orientada de Laima Mesgravis), Sueli de Moraes e Zilda Marcia Grícoli Iokoi (então mestranda em História na USP, orientada pela profa. Maria de Lourdes Janotti). Esta mesma equipe atuava na CENP desde sua constituição, em 1976, durante o governo de Paulo Egydio Martins (1975 a 1979, pela ARENA), tendo sido responsável também pela produção dos “Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º. Grau”, primeiro documento desta área, publicado em 1977.

Nathalia F. Vieira (2018) avalia que essa “Proposta Curricular” de 1980 evidenciava algumas tensões vividas em relação à ditadura, presente e atuante tanto no governo federal quanto estadual, notadamente, enquanto repressão e censura.

Assim, por um lado, a proposta da CENP de 1980 aludia à possibilidade dos professores em sala de aula atuarem com certa autonomia no ensino do 2º grau, já que

a Sugestão Programática aqui apresentada é flexível e caberá sempre ao professor, após o indispensável diagnóstico de sua realidade escolar, decidir quanto à melhor estratégia a ser utilizada para atender aos objetivos colocados em seu Plano de Curso (São Paulo, 1980, p. 8).

Este esclarecimento, como destacada Dea Fenelon (1984), realçava a denominação do documento da CENP como Proposta, apresentando-o enquanto um atenuante à dimensão de “guia” que as referências anteriores traziam, apontando para uma maior interlocução daquele órgão com os profissionais que atuavam mais diretamente nas escolas, bem como sugerindo uma autonomia destes. Esta autonomia, porém, se fazia em relação a uma série de obrigações colocadas ao professor, neste documento de 1980, que enumerava um conjunto de “implicações” (termo do documento) que aquele profissional deveria “assegurar” (novamente, do documento) que fossem atingidos pelos alunos:

O Conhecimento e Compreensão da Realidade, a Valorização de Atitudes e Comportamentos Propícios à Assunção das Responsabilidades Sociais, o Desenvolvimento da Capacidade para Aplicar o Raciocínio Científico e a Aquisição de Técnicas Aplicáveis no Estudo da Realidade (São Paulo, p. 10).

A cada um destes itens correspondia outra série de especificações enunciadas naquelas “implicações”. Tais especificações, à medida que delineavam a centralidade e a concentração de responsabilidade pelo processo no professor (o que deveria “assegurar”), conjuntamente colocavam os alunos numa condição receptiva no que se refere aos conhecimentos, valores, capacidades e técnicas que lhes seriam transmitidos, dada a exterioridade com que estes elementos eram apresentados (São Paulo, 1980, p. 10-11).

Esta relação professor – aluno e o lugar que cada um assumia no processo de aprendizado, ao se verificar as demais partes que compunham a Proposta de 1980 – denominadas “Temas”, “Sugestão de Conteúdos Programáticos” e “Sugestão de Atividades” – parecem acentuar os limites que se colocavam àquela autonomia do professor em sala de aula sugerida acima.

Neste sentido, aquelas três seções subsequentes aos objetivos, sugerem um conflito entre perspectivas distintas de ensino, notadamente, na relação entre os temas e conteúdos propostos com as atividades sugeridas.

ARTIGO

Nas duas partes diretamente ligadas aos programas das disciplinas (“Temas” e “Sugestão de Conteúdos Programáticos”), a presença de História da América, como avalia Vieira (2018, p. 19), grafava não só um deslocamento parcial de uma concepção eurocêntrica, como uma contraposição aos entraves ideológicos, notadamente no pós-1964, que vislumbravam um perigo revolucionário naquela história. Tal deslocamento se reafirmaria com a formulação de que, tanto esta temática quanto a de História do Brasil sugerida para os 2º. anos, deveriam se articular e se colocar como ponto de partida para os processos estudados em termos mundiais.

No entanto, aquela mudança temática e de perspectiva mantinha uma estruturação próxima à anterior, se observada a proposição de uma lista – que caracterizaria como longa, considerando a carga horária de História no 2º. Grau (2 ou 3 aulas semanais) – de itens, como subtemas daquela proposição, de formatação abrangente espacialmente (“Evolução Histórica das Américas” e “Formação e Evolução do Estado Brasileiro”), numa sucessão cronológica (da colonização à “Revolução [no original] de 1964”), tendo a história política como abordagem e o Estado como protagonista. Além do tom evolutivo enunciado nos títulos, aquela temática estava vinculada a objetivos emoldurados em ações como “compreender”, “reconhecer”, “perceber” e “aplicar” o conhecimento (São Paulo, 1980, p. 27), reafirmando, assim, a perspectiva que havia anunciado estas partes da Proposta e que se articulavam aos objetivos acima apontados:

Para a consecução das *metas* delineadas pelos objetivos, julgamos imprescindível que o professor *ministre os conteúdos*, visando não apenas ao *enriquecimento* do patrimônio cultural do aluno, mas utilizando a *informação como instrumento de apresentação e interpretação da realidade*. Ao mesmo tempo, para que a *transmissão do conteúdo* seja efetiva, *deve apoiar-se em bibliografia* atualizada e no planejamento cuidadoso das atividades didáticas mais pertinentes ao desenvolvimento de habilidades básicas (São Paulo, 1980, p. 7, grifo nosso).

O “apoio bibliográfico” era oferecido/apresentado ao final de cada “Sugestão de Conteúdo” e se constituía de uma relação de títulos que reunia autores em português, espanhol e francês, inexistindo trabalhos com discussões específicas de teoria e metodologia, seja na área de História, seja em relação ao seu ensino.

Dentre esses autores elencados na bibliografia, incluíam-se alguns identificados com o marxismo e/ou que firmaram posição contra o regime ditatorial pós-64, como Emilia Viotti da Costa, Edgar Carone, Wilson Cano e Caio Prado Jr. Estas presenças sugeriam alguns efeitos da revogação do AI 5 e da “anistia ampla, geral e irrestrita”, embora outros autores, com reconhecida produção na temática da Proposta, mas anatematizados pelo regime, como Otavio Ianni, Celso Furtado, Florestan Fernandes e

Darcy Ribeiro, permanecessem excluídos da bibliografia.

Na justificativa para as sugestões bibliográficas, novamente se explicitava a perspectiva de ensino que predominava na proposta: aquelas “se destinavam especificamente ao professor” e eram apresentadas “para que a transmissão do conteúdo fosse efetiva”, com o profissional “apoiando-se em bibliografia atualizada e no planejamento cuidadoso das atividades didáticas mais pertinentes ao desenvolvimento de habilidades básicas” (São Paulo, 1980, p. 7).

A última parte do documento trazia as “Sugestões de Atividades”, a qual visava “aprofundar e ampliar o conhecimento das técnicas anteriormente indicadas”, sendo então elencados e detalhados nove procedimentos (“estratégias”) a serem adotados. Estas técnicas, em síntese, visavam a leitura e interpretação de textos com vista à pesquisa dos temas elencados nas partes anteriores do documento. Estas pesquisas consistiam, grosso modo, na formulação de respostas a questões previamente estabelecidas, após o que os alunos realizariam a sistematização (produção de textos) e a apresentação dos resultados.

A inclusão entre os textos a serem utilizados nas pesquisas de documentos de época (fontes) se apresentava como uma mudança no ensino de História e nesse ponto a Proposta de 1980 remetia a um outro documento produzido no âmbito da CENP, no ano anterior, o “Coletânea de Documentos Históricos para o 1º. Grau – 5ª. a 8ª. Séries”.

Aquela Coletânea havia sido produzida por três integrantes da equipe da CENP responsável pela Proposta de 1980 e pelo “Subsídios” de 1977 (Maria de Lourdes Monaco Janotti, Laima Mesgravis e Enezila de Lima) e apresentava-se na

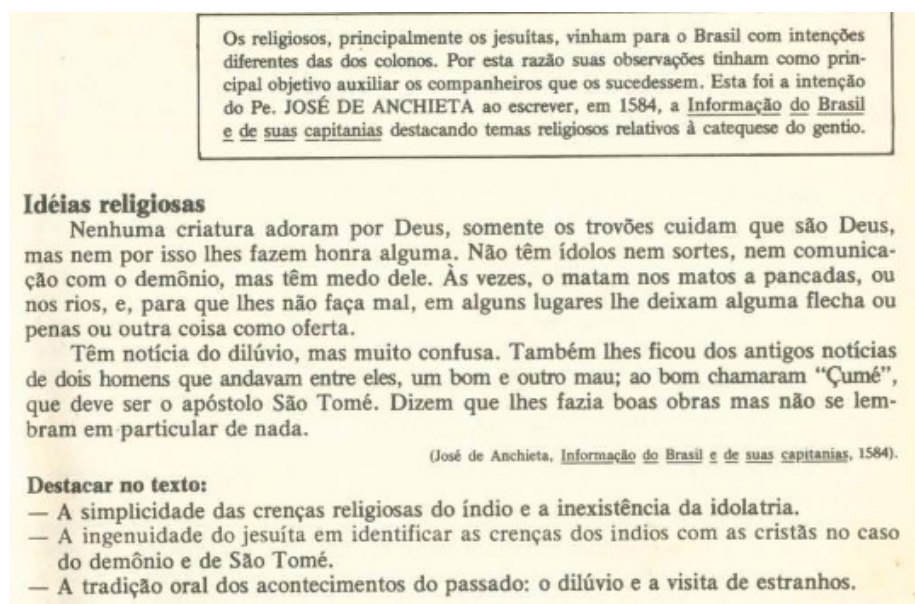
intenção de imprimir ao estudo das ciências humanas um sentido menos descritivo e mais crítico-analítico. Sendo o documento histórico a principal fonte para o historiador, não deixa também de ser para o professor um recurso didático dos mais adequados para desenvolver o raciocínio e a criatividade de seus alunos (São Paulo, 1979, p. 9).

Com vistas a estes objetivos - “desenvolver o raciocínio e a criatividade”, tornando o estudo “menos descritivo e mais crítico-analítico” -, as organizadoras expunham ainda que os documentos da Coletânea haviam sido “alterados visando a facilitar a compreensão” (procedimento denominado de “simplificação dos textos”). Este “tratamento” dos documentos cercava-se do que parecia ser a preocupação central das organizadoras: “uma opção didática interessada em despertar o gosto pela leitura, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a participação intensiva do aluno” (São Paulo, 1979, p. 9).

De maneira geral, estes textos constituíam-se em trechos curtos, precedidos de

uma apresentação e seguidos de um conjunto de informações a serem destacadas do texto, conforme pode-se visualizar na imagem abaixo:

Figura 1 – “Coletânea” p.15



A organização dos documentos da Coletânea seguia o programa apresentado no “Subsídios”: nas 5ª. e 6ª. séries, História do Brasil (da Colônia à mudança da capital para Brasília) e nas 7ª. e 8ª. séries, a “história quadripartite” (do Antigo Egito à Guerra Fria e a “descolonização europeia” da África). As autoras da Coletânea faziam, porém, uma ressalva a esta proposição linear da oferta dos documentos, estabelecendo uma diferenciação na abordagem entre as duas primeiras séries e as duas últimas:

Os temas referentes à história social foram privilegiados na 5ª.e 6ª. séries, por descreverem aspectos do passado em que se observa a vida do homem anônimo, o seu trabalho, seus valores e as soluções que encontrou para as dificuldades que se apresentaram. Desejou-se revelar ao aluno o homem vivo do passado, buscando textos que permitissem surpreendê-lo participando do processo histórico, que não se restringe apenas a atos de ordem político-governativa. Documentos políticos não deixam de compor esta coletânea, sendo-lhes, porém, atribuído maior espaço na 7ª e 8ª séries (São Paulo, 1979, p. 9).

A exposição desta diferenciação de abordagem limitava-se a esse parágrafo. Nem mesmo a bibliografia apresentada ao final da Coletânea trazia qualquer referência a esse aspecto. Faço essa consideração, pois dois fatores pareciam comprometer a efetivação da Proposta Curricular de 1980 e deste material subsidiário que lhe

antecede: a formação dos professores que atuavam na rede pública e as condições de trabalho nas escolas.

No que se refere à qualificação dos profissionais que atuavam no ensino de História, no final da década de 1970, parte expressiva do corpo docente compunha-se de graduados em Estudos Sociais. Esta habilitação, que inicialmente, como uma “licenciatura curta”, restringia-se ao ensino do 1º. Grau (de acordo com a LDB de 1971), teria ampliada sua abrangência ao 2º. grau, em 15 de dezembro de 1983, através do Parecer 635/83 do Conselho Federal de Educação (CEF). Este parecer, mediante reformulação da grade dos cursos de Estudos Sociais, instituía a “licenciatura plena”, ampliando a atuação para o 2º. Grau no ensino de História, Geografia, EMC e OSPB.

O esforço do CFE em contar com profissionais habilitados para as reimplantadas disciplinas História e Geografia, completava-se ainda com a habilitação, para estas duas disciplinas, aos graduados em outras áreas, como as de Filosofia e Sociologia, desde que possuíssem na sua grade curricular um mínimo de 150 horas daquelas duas disciplinas.

Àquelas medidas do CFE se contrapôs parte dos Historiadores a se considerar os protestos das universidades e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), que reiteravam a necessidade da “extinção das licenciaturas curtas e plenas de Estudos Sociais” e não a manutenção “desta estrutura falida, inserindo-as na estrutura dos Cursos de Geografia e História [...]” (Fenelon, 1984).⁶

Conjuntamente a estas contraposições, havia uma preocupação e esforço dos profissionais da área para implementar a formação, notadamente em duas frentes: a oferta de cursos de extensão por partes dos professores universitários aos demais profissionais e pela reestruturação da grade dos cursos de graduação em História.

A primeira frente, pode ser observada na relação de 20 cursos oferecidos pelo Núcleo de São Paulo da ANPUH, no segundo semestre de 1983, e noticiados na Revista Brasileira de História (Cursos [...], 1984, p. 161-162), prática essa que se tornaria recorrente nos Simpósios Nacionais e Encontros Estaduais – ambos bianuais – daquela entidade.

Na segunda frente, a ANPUH intentava “através de análises, diagnósticos e discussões com a comunidade dos Cursos de História” (Fenelon, 1984) pautar uma reestruturação das graduações, conjuntamente a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, os quais eram oferecido por um número reduzido de instituições (doze programas) e concentrados na região sudeste, uma vez que dos doze programas existentes – dois dos quais com doutorado –, sete localizavam-se nos estados de São Paulo (cinco programas) e do Rio de Janeiro (dois): na USP (com o mestrado iniciado em 1965 e o doutorado em 1969), UFF (mestrado, em 1970), PUC-SP (mestrado, em 1972), UNIMEP (mestrado, em 1973⁷), UNICAMP (mestrado, em

1976), UNESP – Assis (mestrado, em 1980) e UFRJ (mestrado, em 1982). Os demais cinco programas eram oferecidos pela PUC-RS (com o mestrado em História, iniciado em 1970), UFG (mestrado, em 1972), UFPR (mestrado, em 1972, e doutorado, em 1981), UFPE (mestrado, em 1974) e UFSC (mestrado, em 1975).⁸

No que se refere ao segundo ponto destacado acima – as condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino de São Paulo –, assim como no conjunto do país, a expansão da oferta de vagas no 1º. e 2º. graus, nos primeiros anos da ditadura pós-1964 - “entre 1964 e 1973, o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%” (Saviani, 2008, p. 300) – teve como contrapartida a intensificação da jornada de trabalho e o arrocho salarial do conjunto dos trabalhadores do setor educacional.

Esta precarização das condições de trabalho, não por acaso conceituada como “proletarização dos docentes” (dentre outros, Peralva, 1991, p. 158), complementava-se com a redução dos gastos públicos com educação que, no caso do Estado de São Paulo, podia ser verificado no percentual do ICM investido no setor: o percentual de 29,77% do ICMS investidos no setor em 1979, cairia para 20,84% em 1994 (Monlevade, 2000, p. 48)

Essa redução no orçamento da educação incluía a perda do poder aquisitivo do professorado paulista, uma das marcas do período ditatorial pós-1964. Assim, de um salário médio por hora que chegava a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967⁹, o professorado paulista recebia em 1979, em média 5,7 vezes¹⁰ (Cunha, 1991, p. 75).

Este arrocho salarial do período incorporaria à categoria uma outra experiência de mobilização, até então identificada como própria do operariado fabril: a greve. A primeira greve dos professores, no período, iniciou-se em 19 de agosto de 1978, estendendo-se por 24 dias, reivindicando um reajuste de 20%, o que seria conquistado.

Esta conquista, porém, rapidamente se dissolveria com a inflação que encerraria 1978 em 40,72% e ultrapassaria os 20% nos quatro primeiros meses de 1979¹¹, motivação suficiente para os professores de São Paulo deflagrarem nova greve em abril daquele ano. Com 39 dias de duração, esta greve desencadeou “apenas” a repressão do recém empossado governo de Paulo Salim Maluf (da ARENA), que aprofundaria nos próximos quatro anos a redução dos salários da categoria: se em 1979, um professor em início de carreira percebia um salário equivalente a 6,13 salários mínimos, em 1982, o mesmo profissional receberia o equivalente a 5,17 mínimos. Considerando a inflação acumulada de 1.453%, entre 1979 e 1982¹², as perdas salariais do professorado paulista atingiria o índice de 52,24% no período malufista de governo (Monlevade, 2000, p. 47).

Por fim, em relação às condições de trabalho, destaque-se que aquele salário arrochado implicava numa jornada de 40 horas semanais (podendo ser ampliada

em 4 horas, o que era recorrente), das quais entre 10 e 20% destinavam-se às horas atividades, em local de livre escolha. Instituída pelo Estatuto do Magistério (Lei Complementar 201, de dezembro de 1979), aquela carga horária, no caso de História, com 2 ou 3 aulas semanais por turma, era preenchida com até 18 classes e, portanto, totalizando até mais de 500 estudantes (numa média de 30 por sala) por professor.

A denominada “redemocratização” – que, nos Estados, poderia ser identificada com a volta das eleições diretas para governadores, em 1982 – não acarretou mudanças significativas no que se refere aos salários dos professores, em São Paulo, tendo em conta o valor dos salários da categoria, em 1986, de 5,13 salários mínimos¹³.

Ligeira mudança pode ser percebida no que se refere à composição da jornada de trabalho, com a aprovação de um novo Estatuto do Magistério Paulista, em 27 de dezembro de 1985, que reformulava a carga horária semanal, estabelecendo as seguintes possibilidades de composição, em seu artigo 28: “I - Jornada Integral: 40 horas; II - Jornada Completa: 30 horas; III - Jornada Parcial: 20 horas”. Estas diferentes jornadas, como especificava o artigo 29, percentualmente se compunham com um aumento nas horas atividades, que passavam a corresponder, “no mínimo, a 20% (vinte por cento) e, no máximo, a 33% (trinta e três por cento) da jornada semanal”. Esse ponto seria regulamentado posteriormente em 25% da jornada total como de hora atividade.

Em parte, essa alteração na jornada de trabalho articulava-se também à mudança dos ocupantes dos cargos no executivo estadual paulista pós-eleições diretas de 1982. No que se refere à educação, o governo estadual de André Franco Montoro (PMDB), ao assumir em 15 de março de 1983, demarcou também uma mudança de perspectivas tanto na concepção quanto na relação com o funcionalismo que, se não alterou a situação salarial como apontado acima, anunciava-se como pautado por buscar mudar a política educacional, a se julgar pelo “Plano de Governo”, publicado no período eleitoral de 1982:

[...] as reformas educacionais impostas de cima para baixo, sem a participação dos setores interessados, como foi o caso da implementação da reforma educacional instituída pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que enfraqueceu o conteúdo básico do ensino ao ser formulada e implementada, ignorando as experiências e reivindicações dos professores, dos técnicos em educação e da comunidade (Duran; Alves; Palma Filho, 2005, p. 87).

Essa anunciada participação ativa e direta do conjunto da sociedade na educação pode ser evidenciada em algumas medidas tomadas pelo novo governo. A primeira delas aparece na recomposição estabelecida na Secretaria da Educação e, mais especificamente e tendo em conta o tema deste artigo, na CENP e na sua “Equipe

Técnica de História”. Nesta recomposição, além da diversificação institucional quanto à origem e vínculo dos membros que compunham a equipe, prevalecia, no caso da História, a presença de professores da rede pública estadual.

Assim, o recém nomeado coordenador da CENP, João Cardoso Palma Filho - professor da área de educação da UNESP e que atuava na CENP desde a sua formação -, compôs uma equipe específica de História - distinta da de Geografia, como era a anterior - com professoras vinculadas à rede pública estadual e atuando em escolas da capital paulista, à época: Anelise M. Müller de Carvalho (graduada em História pela USP), Cecília H. Mate (graduada em História pela USP), Maria Antonieta M. Antonacci (graduada em História pela UFRGS e doutoranda em História na USP), Maria Aparecida de Aquino (graduada em História na USP), Maria Cândido Delgado Reis (graduada em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Itapetininga) e Salma Nicolau. Esta composição parecia ser valorizada pela própria equipe, que destacava tal aspecto em nota, em artigo redigido em 1986 e publicado na Revista Brasileira de História, em 1987¹⁴:

A Equipe está formada por professores que vêm de prolongado contato com a rede e têm presentes as dificuldades aí encontradas, além de participarem de experiências renovadoras na área de pesquisa e ensino de História, bem como de experiências de luta por melhorias do ensino, em entidades como a ANPUH, APEOESP, SBPC (Carvalho *et al.*, 1987, p. 133).

Integrariam ainda essa equipe, na condição de assessores, os professores Marcos Antônio da Silva (do Departamento de História da USP) e Déa Ribeiro Fenelon (do Departamento de História da PUC-SP) que igualmente se vinculavam àquele significado de participação ampliada, haja vista suas trajetórias que abarcavam, por exemplo, a inclusão dos professores do ensino básico como membros integrantes da ANPUH, quando essa se vinculava exclusivamente aos professores universitários de História¹⁵.

Como relata o artigo acima citado, produzido pelas professoras que integravam a equipe de História da CENP, para além da recomposição, foi estabelecida uma dinâmica de trabalhos diferente à que produziu a proposta curricular de História de 1980, igualmente em sintonia com a formulação presente no projeto eleitoral citado:

[...] em outubro de 1984, professores representantes de História das diversas Delegacias de Ensino (DEs) do Estado de São Paulo, foram convocados para reflexões acerca de uma reformulação curricular em conjunto com a Equipe Técnica de História. Com a continuidade de encontros realizados na CENP, ao longo de 1985 e 1986, reunindo-se estes professores (que repassavam as discussões em suas respectivas regiões), iniciou-se o processo de elaboração de uma nova Proposta [...] (Carvalho *et al.*, 1987, p. 133).

Resultaria dessas reuniões com os professores representantes, três versões, todas publicadas ao longo do segundo semestre de 1986¹⁶.

Tomarei a terceira versão como referência para apontar alguns elementos constituídos pelos trabalhos coordenados pela equipe técnica de História. Destaco que esta foi a última versão produzida por aquela equipe no governo Montoro, sendo publicada em dezembro de 1986 e que, como as anteriores, apareceu como um encarte do Diário Oficial do Estado de São Paulo, distribuído em todas as escolas da rede pública.

Nas décadas seguintes, a terceira versão se firmaria como uma espécie de “divisor de águas” no que se refere às questões teórico-metodológicas do ensino de História pelos pesquisadores da área e desta temática, no âmbito da educação básica, seja pelos que se alinham à perspectiva de ensino e de História que foram expressas naquele documento, seja pelos que se opõem aos seus aspectos fundantes.

O estabelecimento daquele sentido de “divisor de águas” pode ser observado já na “Apresentação” e na “Introdução” daquele documento¹⁷.

Na “Apresentação”, para além de situar a construção da “Proposta Curricular” na contraposição aos Estudos Sociais e na construção da especificidade da História – o que já estava destacado na Proposta de 1980 –, os redatores acentuavam a luta (este é o conceito utilizado) que caracterizou aquele processo, com a participação de diferentes grupos e entidades (apontados acima), portadores de perspectivas e lugares sociais diversos e em movimento, o que conferia ao documento em questão a dimensão de proposta, colocando-o também em movimento e que buscava reconhecer, respeitar e valorizar aquela situação:

Uma reformulação curricular que assume existirem múltiplas possibilidades ao trabalho de professores e alunos dentro de um referencial teórico preocupado com a diversidade do social, não padroniza nem homogeneiza as situações de ensino/aprendizagem, podendo abrir caminhos e espaços que, somados aos já existentes, permitam a criação de novas propostas e perspectivas, refazendo constantemente as discussões em torno do ensino de História e da produção do conhecimento (São Paulo, 1986, p. 3).

O reconhecimento da diversidade que apontam constituir as relações escolares, não significava que a Proposta buscava expressar uma miscelânea sintetizadora daquela condição, pois, como fica ressaltado na parte seguinte do documento – “Introdução” –, a equipe de História apresentava uma posição/concepção específica no que se refere à teoria e à metodologia da História e de seu ensino, da qual partia para se situar naquele processo. Assim, para além de uma exposição de princípios, a redação do documento assumia um tom de manifesto na defesa daquelas posições que fundamentavam a

“Proposta”.

Esse tom de manifesto, que remete a uma prática um tanto tradicional na área¹⁸, ficará evidente na “Introdução”, a qual se tece trazendo uma outra novidade: a exposição, explicitação e debate das perspectivas teórico-metodológicas que orientavam a equipe de História, seja em relação à História, seja em relação ao significado e papel da educação.

A se considerar a repercussão que a “Proposta de 1986” teria no conjunto da sociedade e que pontuarei adiante, aquele tom de manifesto não seria casual: para além de fundamentar a proposta, havia que se defendê-la.

Comparada à “Proposta de 1980”, além da dinâmica de sua produção que possibilitava a participação direta dos professores - o que se expressa, por exemplo, na redação e publicização de três versões ao longo do ano de 1986 -, no que se refere diretamente ao trabalho em sala de aula, a principal mudança era a proposição de que o objetivo do ensino de História passasse a ser a construção paulatina, ao longo de todo o ensino primário (1ª. a 8ª séries), da autonomia dos estudantes em relação à produção do conhecimento histórico. Com relação a isso, a “Proposta” centrava-se antes nas etapas e dinâmicas desse processo - tornando-o o conteúdo principal da disciplina -, do que nos temas que viriam a ser trabalhado em sala de aula.

Neste sentido, o tema “Trabalho” que aparece, notadamente, na terceira versão, se configurava como uma espécie de exemplo, um exercício prático de como o ensino de História poderia ser viabilizado na consecução daquele objetivo principal, não sendo, portanto, obrigatório.

Tendo em conta esses elementos, conceituar a “Proposta de 1986” como “história temática”, centrando-se ou mesmo absolutizando esta presença de um tema (no caso, “Trabalho”), como interpretado por alguns autores (Cerri, 2009; Schmidt, 2012), parece-me, uma valorização desproporcional de um aspecto, em detrimento - e mesmo silenciamento - do que se configurava como principal, qual seja, habilitar os estudantes a pensar, interpretar e analisar historicamente, a partir dos procedimentos (metodologia) proporcionados pela História (enquanto área do conhecimento), em relação às questões e experiências, sob diferentes tematizações, que se apresentassem. Até porque, ressaltando o limite daquelas análises que enquadram exclusivamente como “História Temática” a “Proposta de 1986”, podemos considerar todas as propostas de ensino de História como temáticas, seja elencando o tema “Trabalho”, seja escolhendo o “Brasil Colônia”, a “Modernidade” ou a “Revolução Francesa”, etc. Com relação a isso, o próprio documento de 1986 transcrevia as considerações de Jacques Le Goff de que não era a tematização em si que modificaria a perspectiva de história, mas sua abordagem:

[...] é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema [...] se é, em

primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade em História mais determinista do que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem sedução óbvia e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos (São Paulo, 1986, p. 5).

Com esse acento na abordagem, parece-me que é na justificativa daquele objetivo de constituição da autonomia historiográfica nos e dos estudantes que se expressava a discussão teórico-metodológica que introduzia e perpassava o conjunto da proposta. Assim, partindo da contestação ao

divórcio assumido entre os três graus de escolaridade no que se refere ao ensino e à pesquisa, onde passivamente cabe ao 1º. e 2º. graus o ensino como transmissão de informações e ao 3º. grau fica reservado o privilégio da pesquisa e da consequente produção do conhecimento (São Paulo, 1986, p. 4),

A “Proposta de 1986” concebia o presente e o cotidiano vividos pelos estudantes como ponto central e de partida para efetivação do “programa” da disciplina. Isso porque cotidianos e presentes, ao serem problematizados a partir de demandas postas pelos estudantes, vistos também como sujeitos da produção do conhecimento, oportunizariam um diálogo com outros presentes e cotidianos vividos por outros sujeitos.

Essa redimensionamento dos estudantes como sujeitos da produção do conhecimento parecia reconhecer nestes aquela dimensão de participantes e contribuintes do processo histórico que vinha sendo pautado e trabalhado pelos pesquisadores das humanidades, em relação a outros personagens e em outras dinâmicas e práticas.¹⁹

Igualmente, os profissionais da área de História estendiam para o nível básico de ensino a crítica que faziam à graduação em Estudos Sociais, principalmente na sua “versão” licenciatura curta. Aquela crítica se pautava no redimensionamento da graduação em História, considerando o papel da pesquisa enquanto “diálogo com as evidências” (Thompson, 1981) e não como mera procura e apropriação de informações produzidas por terceiros e como elemento constituinte do historiador. Desta forma, a pesquisa assumia, também na sala de aula do ensino básico, um protagonismo na produção do conhecimento histórico e no aprendizado de suas metodologias e não mais como um mero instrumento alternativo para dinamizar as aulas.

Neste mesmo sentido, a Proposta de 1986 redefinia o significado e papel dos materiais usados nas aulas, tratando-os igualmente enquanto portadores de

narrativas e interpretações da realidade, sujeitos à problematização, historicizados e, consequentemente, interpretados e analisados como documentos históricos, forjados em diferentes linguagens. Ou seja, nas aulas de História, jornais, fotografias, filmes, romances e poesias, bem como os livros didáticos seriam trabalhados na mesma condição de registros fragmentários do passado.

Tendo em conta estes aspectos teórico-metodológicos, ao configurar a proposta enquanto programa disciplinar, o documento de 1986 assumia a divisão em ciclo básico (1ª. e 2ª. séries), bloco intermediário (3ª. a 5ª. série) e bloco final (6ª. a 8ª. série) do ensino primário, implantada no governo Montoro²⁰. Para tanto, a proposta estabelecia o processo de produção do conhecimento histórico de forma autônoma pelos estudantes desde as séries iniciais, o que também era uma novidade. De forma sintética, ao final da “Introdução” eram apresentados os desdobramentos do objetivo geral do ensino de História em objetivos específicos a serem buscados em cada um daqueles três níveis:

- No *Ciclo Básico* [destacado no original] pretendemos que professores e alunos se situem perante as diferenças sociais a partir das diferentes formas de viver e de trabalhar, desenvolvendo noções de tempos, de diferença/semelhança, de permanência/mudança.
- No *bloco intermediário*, retomamos a questão das diferenciações sociais, segundo um referencial mais amplo no tempo e no espaço. Partimos do “lugar em que vivemos”, passando pela historicidade de diferentes formas de trabalho e de vida no Brasil, para chegar à compreensão de como essas diferenças abrem espaço para múltiplas formas de dominação e resistência na constituição do mercado de trabalho assalariado.
- No *bloco final*, partindo das experiências socialmente vividas, levantam-se questões do presente para serem trabalhadas através de um diálogo com o conhecimento historicamente produzido” (São Paulo, 1986, p. 8).

A partir desse ponto, era detalhada e exemplificada a proposta, naquelas três divisões, remetendo às perspectivas teórico-metodológicas que a justificavam.

Essas partes apresentavam-se articuladas entre si, pautadas pela continuidade dos elementos e noções desenvolvidos nos blocos, com estes sendo aprofundados e ampliados sucessivamente. Rompia-se, assim, com a vinculação tradicional de conteúdos, a qual, grosso modo, se pautava pela sucessão linear e cronológica da História.

Essa complementariedade e sucessão perfaziam-se também a partir de uma ampliação em termos espaço-temporais, passando do universo de experiências e relações pessoais (família e escola; mais próximos e conhecidos), para o social local

(bairro, cidade, região) e mais amplos (nacional e internacional), reproduzindo neste ensino a dinâmica didático-pedagógica que partiria do mais simples para o mais complexo.

A Proposta de 1986 encerrava-se com dois artigos anexos²¹ - citados na parte anterior e sugeridos no aprofundamento de discussões enunciadas - e com a “Bibliografia”, novamente demarcando uma diferença com a proposta de 1980, já que, além das publicações de documentos e textos temáticos de História do Brasil e Geral (de diversas perspectivas e abordagens), abarcava-se também temas teórico-metodológicos, realçando o que se apontou acima em relação a essa presença e fio condutor da Proposta.

O momento seguinte à publicação da Proposta de 1986, é marcado por duas ações distintas: ao mesmo tempo que ações nas escolas alinhadas aos aspectos defendidos no documento eram realizados e divulgados²², também ocorriam contraposições, a partir de diferentes lugares sociais, tais como a imprensa e a universidade.

Na imprensa, destacaram-se os jornais com sede na capital paulista, de circulação nacional, Folha de São Paulo (FSP) e O Estado de São Paulo (OESP), que entre 25 de julho e 16 de agosto de 1987, publicaram uma série de reportagens e editoriais, cujos títulos são sugestivos em relação ao teor daquele material: “Proposta politiza o currículo escolar” (OESP, 25/7/1987); “A ignorância no poder” (FSP, editorial, 30/7/1987); “De volta o Estudos Sociais” (FSP, nota da redação, 30/7/1987); “A barbarização ideológica do ensino” (OESP, editorial, 02/8/1987); “São Paulo: um governo servindo à subversão da educação” (Jornal da Tarde -, editorial, 04/8/1987); “Ameaça à liberdade de ensino” (OESP, editorial, 09/8/1987); “O governo e a barbarização do ensino” (OESP, editorial, 16/8/1987).²³ Como sugerem os títulos, o alarme destes grupos foi disparado pela caracterização da proposta como “vazada em molde tipicamente ‘marxista-leninista’ [...]”, interpretada a partir do uso de categorias como “dominantes” e “dominados”,

“[...]com o objetivo mais do que evidente de ‘fazer a cabeça’ das crianças, arregimentando-as em função de objetivos político-ideológicos declarados, naturalmente em total prejuízo de qualquer aprendizado elementar que as salvasse do aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância cuidadosamente cultivada” (A Barbarização [...], 1987, p. 237).

A argumentação deste editorial, se trocado o “aterrador fantasma do analfabetismo e da ignorância” pelo do comunismo, em muito se assemelharia ao combate imaginário estabelecido, pelos mesmos combatentes, no recém terminado período ditatorial.

Curioso também que esses neo-defensores das crianças classificavam de populista à proposta em construção de 1986²⁴, além de centralizadora e autoritária, a despeito do processo de consultas e discussões aos professores da rede e das três versões

produzidas e nenhuma definitiva, processo esse que tomara quase todo o governo Montoro.

A campanha contra a Proposta de 1986 buscava, conjuntamente, uma desqualificação dos seus proponentes, que de forma genérica, além de populistas, eram conceituados como “xiitas pedagógicos” executores de um “radicalismo pedagógico”, portadores de posições “arcaico ideológicas”, “súcia de ideólogos intelectualmente mal formados”, se apropriando também de caracterizações produzidas pela própria academia, como a de “historiador neo-militante”.

A “campanha jornalística” parece ter sensibilizado e mobilizado um público mais específico, a se considerar as manifestações de historiadores veiculadas por aqueles órgãos de comunicação e que eram utilizadas para legitimar as posições divulgadas na imprensa, como por exemplo, na matéria intitulada “Docentes da USP rejeitam limites da proposta” (Docentes [...], 1987).

O início daquela forma de contraposição à Proposta de 1986, teria sido a convocação por parte da CENP dos professores da rede pública estadual para debaterem e aprovarem o documento, entre os dias 28 e 30 de julho (parte do recesso escolar). Como alude uma das matérias, a Secretaria Estadual de Educação havia, naquele período, reunindo “210 mil professores” - portanto, não só os de história -, “em 129 locais diferentes”, e intentou, na perspectiva do jornal,

enquadrá-los nos termos de um projeto pedagógico totalitário, defendido sem qualquer disfarce por um Estado que se diz democrático [...] mas que mostra o patrocínio oficial de uma reforma curricular nefanda como essa, de mergulhar nos meandros do passado, ‘recuperando’ o arcaísmo de um mundo que a inépcia e a ignorância vêem como idílico e paradisíaco” (A Barbarização [...], 1987, p. 238).

Estas reedições das “visões de mundo” ditatoriais, impregnadas do imaginário constituído na “Guerra Fria”, porém, não visavam apenas as propostas curriculares, mas, como novamente expressam as matérias, miravam outros interesses, como por exemplo, a destinação de verbas públicas não só para a educação estatal, mas também privada. Como aponta o editorial “Ameaça à liberdade de ensino” de OESP, de 9 de agosto de 1987, estava em discussão nos trabalhos da Constituinte, mais propriamente na Comissão de Educação, Cultura e Esportes, um anteprojeto de lei que estabelecia aquela exclusividade das verbas públicas para as instituições estatais, proposta esta classificada no editorial como portadora de “aspecto mais grotesco, que tem toda a feição de um verdadeiro bestialógico”, que estabelece “uma injustificada separação entre o ensino particular e o estatal”.²⁵

A contraposição à Proposta de 1986 por parte destes setores, produziria, por sua

vez, três respostas por escrito de membros da equipe técnica da CENP, as quais foram encaminhadas aos jornais, mas que não obtiveram o “direito de resposta” e, novamente, os tempos ditatoriais foram reeditados com essa censura prévia, não sendo, portanto, publicadas: “Sobre a proposta para o ensino de História de 1º. Grau” de Déa Ribeiro Fenelon (PUC-SP); “A impaciência do preconceito e o coro dos contentes” de Marcos A. da Silva (USP); e “Antiguidade, Proposta Curricular e formação de uma cidadania democrática” de Pedro Paulo de A. Funari (então, na UNESP).²⁶

Considerando que os trabalhos com a Proposta de 1986 paralisaram-se a partir do segundo semestre de 1987, parece que a campanha publicizada pela imprensa foi exitosa.

A Proposta de 1986 teria ainda uma reimpressão da sua 3ª. versão, em 1989²⁷, porém, dando indicativos de que o seu arquivamento e substituição enquanto documento oficial estava próximo: sob o governo de Orestes Quécia (do PMDB e que havia sido vice-governador de Franco Montoro), com outro secretário de educação (Wagner Rossi) e coordenadora geral da CENP (Maria Clara Paes Tobo e depois Múcio Camargo de Assis), a equipe técnica de História também seria toda reformulada, ainda que mantendo a sua característica anterior de ser exclusivamente formada por professores da rede pública estadual²⁸. Esta nova equipe, explicava em uma “Nota Preliminar” que a reedição da terceira versão da Proposta de 1986 visava que

[...] o debate pudesse ser retomado pela totalidade dos professores da Rede, tanto os que já têm acumulado o processo de discussão, como aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de tomar contato com a Proposta. Esperamos, portanto, estar colaborando para que todos possamos ampliar as reflexões e discussões relacionadas à prática pedagógica e ao Ensino de História (São Paulo, 1989, p. 6).

Esta expectativa da equipe técnica de História não pode ser efetivada e os trabalhos para a produção de uma proposta curricular permaneceram interrompidos até próximo do término do governo Quécia, em 1990, e não mais contando com a equipe técnica que aparece na publicação de 1989.

A retomada da produção de uma proposta curricular de História só seria efetivada, em 1992, com a publicação de uma nova “Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º. Grau”, já no governo de Luiz Antonio Fleury Filho, que também era do PMDB e ex-secretário de Segurança Pública do governo Quécia.

Essa Proposta de 1992 tinha como autoras as professoras Ernesta Zamboni (UNICAMP - Dep. Educação) e Kátia Maria Abud (UNESP – Franca – Dep. de Educação), tendo como colaboradores os professores Luís Koshiba (UNESP – Araraquara) e Maria Helena R. Capelato (USP – Dep. de História). O documento em questão resultou de um

trabalho iniciado em 1990, conforme consta na “Apresentação”, com a elaboração de uma versão inicial. “Para tanto”, aquela equipe de professores universitários “reuniu-se semanalmente na CENP, de julho a dezembro, sob a coordenação de Angela Maria Martins e contando com a presença da Profa. Elvira Lima, da área de Psicologia” (São Paulo, 1992, p. 9).

Essa nova versão da proposta “foi apresentada aos professores de História da rede estadual”, entre os dias 5 e 7 de março de 1991, quando estes fizeram “muitas sugestões e críticas”, as quais a versão publicada em 1992, “procurou absorver” (São Paulo, 1992, p. 9).

Para além dessa reconfiguração na equipe responsável pela produção da proposta - com os trabalhos de elaboração sendo assumido exclusivamente por professores universitários e com atuação mais direta na área de educação²⁹, eliminando-se a participação dos professores do ensino básico nesta etapa dos trabalhos – esse documento de 1992 também expressaria mudanças significativas em relação à proposta de 1986.³⁰

Essas mudanças podem ser observadas tanto no programa curricular quanto na perspectiva teórico-metodológica em relação ao ensino de História e seus objetivos.

No primeiro ponto, a Proposta de 1992 trazia a proposição de eixos-temáticos como estruturadora do conteúdo da disciplina, alterando-os a cada ciclo: ciclo básico: “A criança constrói a sua história”; 3ª. e 4ª. séries: “A construção do espaço social”; 5ª. e 6ª. séries: “Construindo as relações sociais – trabalho”; e 7ª. e 8ª.séries: “O construir da História: cidadania e participação”).

Com esta diversificação dos eixo-temáticos, conjuntamente à descentralização do tema “Trabalho” proposto no documento de 1986, a abordagem parecia deslocar também o conteúdo principal da disciplina do lugar da produção do conhecimento histórico:

A escolha do eixo temático prendeu-se a uma concepção que considera relevante para a compreensão da nossa sociedade, a elaboração pelo aluno, dos conceitos: Capitalismo, Liberalismo, Nacionalismo, Urbanização. A cidadania e a participação, no processo de construção da História, permitem a abordagem dos principais aspectos que afetam a vida dos homens hoje. Ao mesmo tempo, são conceitos que refletem, em sua própria transformação, as mudanças pelas quais as sociedades passaram (São Paulo, 1992, p. 35).

Como se pode depreender da citação acima, há um sutil, mas expressivo deslocamento da “sede” do conhecimento histórico – “uma concepção que considera relevante” – a qual se sobrepõe à relação professor–estudante na sala de aula e que

passam a ditar (ou “refletir”) “as mudanças pelas quais as sociedades passaram”. Nessa formulação, pode-se ver ainda que a sociedade – ou mais propriamente, “nossa sociedade” – também se redimensiona tornando-a algo mais generalizada e menos tensionada do que na Proposta anterior. Ou seja, temas como “cidadania”, ainda mais num momento tido como de reestabelecimento da democracia representativa – cognominada até de “Nova República” –, se apresentavam com menor direcionamento de lugar social – ou “classe”, mais propriamente – que o tema “Trabalho”.

Estas reformulações que interpretei aqui parecem ter estabelecido uma melhor sintonia com os grupos que se expressaram naquele embate por meio da imprensa em 1987 delineado antes, haja vista o não registro de outras contentadas no período. Ou, como interpretaria e de forma mais contundente Moacir Gigante, o processo que levou à substituição da Proposta de 1986 pela de 1992,

O sentido mais profundo do resultado obtido com as reformas curriculares do ensino de História, sob o patrocínio da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi o de retirar a autonomia dos professores de História e dos estudantes o direito de redefinirem a história que deveria ser ensinada [...]. As reformas, portanto, são a expressão do mais profundo refluxo conservador. A finalidade delas foi a de retirar dos sujeitos agentes do aprender e de ensinar História a possibilidade de, autonomamente, definirem os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Gigante, 1997, p. 40).

No reestabelecimento de História e Geografia como desdobramento da extinção de Estudos Sociais – tanto na grade curricular do ensino básico, assim como um curso de graduação – o “profundo refluxo conservador”, apontado por Moacir Gigante, se reforçaria, uma vez que, para uma parte dos historiadores, tratava-se apenas de reestabelecer a centralidade daquela área do conhecimento. Ainda que revestindo-se de uma plêiade de novidades – “novos objetos”, “novos problemas”, “novas abordagens”, “novas linguagens” – a hierarquia e o lugar exclusivo e legítimo da produção do conhecimento histórico estariam mantidos.

Considerações Finais

Nas décadas seguintes, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1997 e 1998 e a Base Nacional Comum de Curricular de 2018 que sucederam às “Propostas Curriculares”, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que, dentre outras coisas, reformataram a separação das licenciaturas dos bacharelados e, conjuntamente, do ensino e da pesquisa e o ensino básico do universitário, teriam alterado aquela situação da centralidade acadêmica em relação à área de História?

A se considerar que com a lei 14.038/2020, ao historiador fica “assegurada a prerrogativa” do exercício da profissão, o elemento principal desta definição recai sobre as formas como esse exercício se dá, notadamente na relação ensino-aprendizado, elemento esse no qual a sua definição e/ou delimitação se estabelece no conjunto das relações sociais e, portanto, nesse universo a prerrogativa em termos hegemônicos não se definem na letra da lei, mesmo que essa intentasse, o que não é o caso. Ou seja, a temida, por parte dos legisladores, “reserva de mercado” que a regulamentação poderia trazer estava garantida, não pela “prerrogativa exclusiva” substituída na lei pelo “assegurado”, mas antes pela concepção dominante de como se dá o exercício da profissão e pela divisão de atribuição entre os produtores do conhecimento e recebedores deste, notadamente no âmbito da educação institucional (escolas e universidades).

Referências

ABUD, Kátia Maria. *Questões sobre uma nova proposta curricular*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1985.

A BARBARIZAÇÃO ideológica do ensino. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 237-239, mar./ago. 1987.

BRASIL. Parecer nº 3, de 2015 da comissão de assuntos sociais, sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD) nº 03, de 2015, ao Projeto de Lei do Senado nº 368, de 2009, do Senador Paulo Paim (nº 4.699, de 2012, na Câmara dos Deputados) que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Historiador e dá outras providências. Brasília, DF: [Câmara dos Deputados], 2015. Disponível em: legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4804048&ts=1630412182043&disposition=inline&_gl=1*_1be k2st*_ga*_MTc4NDQxNzc4MjE4NDQxNjgwMDg4NTM3*_ga_CW3ZH25XMK*MTY4MTk4OTcyMC4yLjEuMTY4MTk5MDE3NC4wLjAuMA. Acesso em: 25 jan. 2023.

CABRINI, Conceição et al. *O Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de; MATE, Cecília Hanna; ANTONACCI, Maria Antonieta Martins; AQUINO, Maria Aparecida de; REIS, Maria Cândida Delgado; NICOLAU, Salma. Aprender quais histórias? *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, fev. 1987.

CARVALHO, Anelise Maria Muller de; MATE, Cecília Hanna; ANTONACCI, Maria Antonieta Martines; AQUINO, Maria Aparecida de; REIS, Maria Cândida delgado; NICOLAU, Salma. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º. Grau. 3. Ed.* São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1989. Disponível em: lemaad.ffmpeg.usp.br/sites/lemaad.ffmpeg.usp.br/files/2018-04/Proposta%20curricular%20para%20o%20ensino%20

de%20hist%C3%B3ria%201%C2%BA%20grau_0.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3. p. 131-152, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. In: CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 60-101.

CURSOS promovidos pelo Núcleo São Paulo da ANPUH. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 161-163, mar. 1984.

DOCENTES da USP rejeitam limites da proposta. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 7, n.14, p. 242-243, mar./ago. 1987.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

FEBVRE, L. *Combates pela História*. Lisboa: Ed. Presença, 1983.

FENELON, Déa Ribeiro. A Questão dos Estudos Sociais. *Caderno Cedes*, São Paulo, n. 10, p. 11-23, 1984.

GIGANTE, Moacir. Reformas curriculares do ensino de história no Estado de São Paulo. *Educação: teoria e prática*, São Paulo, v. 5, n. 8/9, p. 34-41, 1997.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117-149, mar. 1982.

MARTINS, Cinthia Cristina de Oliveira. Influências e interesses da imprensa na organização curricular paulista de 1986. In: MORAES, Sérgio Paulo (org.). *Noções históricas: ensino e experiências contemporâneas*. Uberlândia: Verona, 2016. p. 126-158.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 36-60, 1998.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder; TELLES, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 129-149, 1983.

PERALVA, Angelina Teixeira. Professores: um movimento a se repensar. In: CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. *Educação no Brasil: 1987-1988*. São Paulo: CEDI, 1991. p. 158-161.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental como e porque aprender /ensinar história. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 37-70, jan./jun. 2015.

PLANALTO veta regulamentação da profissão de historiador. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 27 abr. 2020. Disponível em: www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/27/planalto-veta-regulamentacao-da-profissao-de-historiador. Acesso em: 26 jan. 2023.

PUBLICADA lei que regulamenta a profissão de historiador. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/18/publicada-lei-que-regulamenta-a-profissao-de-historiador>. Acesso em: 26 jan. 2023

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º. grau – 5ª. a 8ª. séries*. São Paulo: SEE/CENP, 1979.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º. Grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1989.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º. Grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História - 1º. grau (versão preliminar)*. São Paulo: SEE/CENP, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História e Geografia do segundo grau*. São Paulo: SEE/CENP, 1980.

SAVIANI, Demerval. O Legado educacional do regime militar". *Caderno Cedes*. Campinas, v. 28, n.76 p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. História do ensino de história no Brasil. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

THOMPSON, E. P. *Miséria da teoria ou planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Notas

¹Doutor em História Social (PUC-SP); professor associado da graduação e da pós-graduação em História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Mal. C. Rondon.

²(Publicada [...], 2022).

³Da Comissão De Assuntos Sociais, sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados (SCD) nº 03, de 2015. ao Projeto de Lei do Senado nº 368, de 2009, do Senador Paulo Paim Brasil, 2015).

⁴(Planalto [...], 2020).

⁵A CENP foi instituída através do decreto 7510 de 29 de janeiro de 1976.

⁶Este processo de contraposições aos Estudos Sociais pode ser acompanhado numa coletânea organizada pela professora Raquel Glezer (1982).

⁷Na UNIMEP, o Programa de Ciências Sociais tinha como áreas de formação e habilitação História e Sociologia.

⁸Na década de 1980, seriam instituídos outros seis cursos stricto sensu: na UFF (doutorado, em 1985), na URFGS (mestrado, em 1986), na PUC-RS (doutorado, em 1986), na PUC-RJ (mestrado, em 1986) e na UNICAMP (doutorado, em 1987).

⁹O valor nominal do salário mínimo em 1967 era de Cr\$ 105,00 ou ver: <https://www.ecalculos.com.br/utilitarios/historico-salario-minimo.php>

¹⁰O valor nominal do salário mínimo em 1979 era de Cr\$ 2.268,00 ou ver <https://www.ecalculos.com.br/utilitarios/historico-salario-minimo.php>

¹¹Segundo o IGP-DI da Fundação Getúlio Vargas, ver: www.yahii.com.br/igpdi44a79.html

¹²Fonte: IGP-DI da FGV, ver: www.yahii.com.br/igpdi44a79.html

¹³Neste ponto, pode-se afirmar a situação perduraria pelas próximas quatro décadas, considerando que em maio de 2023, o salário de um professor do ensino básico (PEB II), em início de carreira, perceberia por 40 horas semanais ou o equivalente a 3,78 salários mínimos. Conf. Edital de Abertura de Inscrição n.01/2023 (Concurso Público). Ver: documento.vunesp.com.br/documento/stream/MzUwMjk1NA==

¹⁴Esta mesma nota, assim como outras partes desse artigo, apareceria também no início da 3ª. versão da “Proposta de História”, publicada em 1986, pela CENP no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

¹⁵Embora as discussões sobre a inclusão de professores do ensino básico e a participação efetiva (não só como ouvintes) destes em eventos se desse desde o final da década de 1970 (Mesquita, 2008, p. 66) – o que provocaria até mesmo rupturas, com alguns associados – os quais fundaram a Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica (SBPH), em 1981 – a formalização na denominação da ANPUH, segunda a própria Associação, se daria em 1993, com a sigla passando a aludir à Associação Nacional de História, retirando a especificação “Professores Universitários” conf. <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos>.

¹⁶O artigo da equipe técnica de História citado aqui, relata o processo até a publicação da primeira versão, em julho de 1986, e anuncia a publicação da segunda versão (Carvalho *et al.*, 1987, p. 133).

¹⁷Para uma análise integral do conteúdo da “Proposta de 1986”, dentre outros, sugiro Peixoto (2015).

¹⁸A título de exemplo, observa-se esse tom de manifesto em artigos reunidos por Lucien Febvre (1983), sob o sugestivo título de “Combates pela História”, assim como no “Miséria da Teoria” (1981) de E.P. Thompson, aliás um autor e obra tomado como referência da Proposta Curricular de História de 1986.

¹⁹A título de exemplo e tendo em conta sua dimensão de síntese desta perspectiva na produção histórica e sociológica no Brasil, citaria Paoli, Sader, Telles (1983).

²⁰Instituído através do Decreto Estadual n. 21.833, de 28 de dezembro de 1983.

²¹Os textos anexos eram: Anexo I (pp. 29-34), um trecho do livro “A Pesquisa em História” de Maria do P. A. Vieira, Maria do R. C. Peixoto e Yara A. Khoury (professoras na PUC-SP); Anexo II (pp.34-36), o artigo “Onde estão os documentos históricos?” de Marcos A. da Silva (USP); e Anexo III (pp.36-37), o artigo “A Memória do trabalho e o internacionalismo das lutas” de José C. Barreiro (UNESP-Assis).

²²Algumas dessas ações foram sistematizadas e publicadas à época, como, por exemplo, o trabalho coordenado pelas professoras Helenice Ciampi, Maria do P. Vieira, Maria do R. Peixoto e Vavy P. Borges. Este grupo de professoras universitárias realizou, em 1983 e 1984, junto a Delegacia Regional de Ensino da Capital 3, um projeto que visava contribuir com o ensino de História nas 5as.séries da rede pública com a produção de um “material instrucional” para os professores. Deste trabalho, resultou uma experiência coordenada pela professora Conceição Cabrini, que lecionava na EESPSG Adolfo A. Castanho, na região do Rio Pequeno. Esta experiência é relatada na terceira parte da publicação (Cabrini *et al.*, 1986).

²³Destacaria que esta “atenção” às propostas curriculares por parte da imprensa não foi “privilegio” da área de História, alcançando também as áreas de Português, Ciências e Geografia, como se pode observar, por exemplo e no caso de Português, em matéria publicada no OESP, em 13 de julho de 1987, intitulada “Luta de classes, lição na escola pública”. A matéria trazia uma referência de um professor da Faculdade de Educação da USP à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, que a classificava como autoritária, visto que “[...] foi tudo feito de cima para baixo, o magistério não foi consultado nem a Faculdade de Educação chamada a participar [...] recebemos a proposta pronta para discutir e não alterá-la, com contribuições e sugestões, basta ver a bibliografia recomendada: quase todos são professores da UNICAMP, que se citam mutuamente, o resultado é uma proposta tendenciosa, unilateral.”

²⁴Em 30 de julho de 1987, FSP publicou uma “nota da Redação”, definindo populismo como “uma relação entre políticos e a população” que “tende a manipular massas que a migração reuniu

nas cidades e se prevalece de sua baixa informação política, operando definições maniqueístas e contrapondo a 'sabedoria popular' ao conhecimento técnico-científico." Esta definição viria logo após o termo aparecer em matéria que trazia a posição de alguns professores universitários de História contrários à proposta de 1986.

²⁵Para uma discussão mais ampla sobre a atuação da imprensa paulista em relação à Proposta de 1986, ver (Martins, 2016).

²⁶O conjunto destes documentos, tanto as matérias jornalísticas quanto as respostas dos membros da CENP, foram publicadas na Revista Brasileira de História, volume 7 número 14, em 1987, reunidos numa seção intitulada "Polêmica". Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>

²⁷Carvalho *et al.* (1989).

²⁸Compunham a equipe técnica de História, em 1989, os professores Maria Aurea V. da Cruz Carvalho, Maria R. Dória Ribeiro, Mário S. Mungoli, Martha Delbuque Pimenta, Sibeles Thereza G. Simonette e Sonia Maria C. Costa Manso.

²⁹Com exceção da professora Maria Helena R. Capelato, cuja produção acadêmica centrava-se em outras temáticas da História, os demais integrantes da equipe autora da Proposta de 1992, apresentavam uma trajetória de produção e atuação, voltada à formação de professores e aos conteúdos do ensino básico, sendo inclusive apontados pelos pares como referência na produção e presença no mercado editorial didático, como no caso dos professores Luiz Koshiba e Ernesta Zamboni. Katia Abud, por sua vez, havia contribuído com os trabalhos da CENP em ao menos outras duas oportunidades, produzindo pareceres e avaliações sobre as propostas curriculares, ambas com elementos que se contrapunham à Proposta de 1986 e se alinhando às críticas veiculadas na imprensa apontadas neste artigo ver (Abud, 1985; São Paulo, 1986).

³⁰Sobre as mudanças de perspectivas na CENP, no período 1988-1992, ver (Martins, 1998).

