

O SABER EM DISCURSOS, PROJETOS E LEIS: A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL ENTRE O II PÓS-GUERRA E A DITADURA MILITAR*

Renilson Rosa Ribeiro

Resumo

O presente artigo apresenta uma análise sobre o ensino de História dentro dos discursos, debates e projetos educacionais desenvolvidos entre o II pós-guerra e a ditadura militar pós-1964 no Brasil.

Palavras-chave

História ; Disciplina ; Ensino

Abstract

The present article focuses an analysis about the teaching of History inside of educational discourses, debates and projects developed in Brazil between the post II World War and military dictatorship established since 1964.

Keywords

History ; Discipline ; Teaching

* Este artigo corresponde a uma versão modificada do primeiro capítulo da monografia de bacharelado intitulada **Entre Textos & Leituras: As representações do professor e da história ensinada no discurso histórico (São Paulo, últimas décadas do século XX)**, defendida no Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, em dezembro de 2001, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Celso Miceli. Esta pesquisa contou com o financiamento do PIBIC/PRP – UNICAMP – CNPq (ago. 2001 – jul. 2002).

AO SILENCIAR DOS CANHÕES

Da Segunda Guerra Mundial até o final dos anos 1970 foi um período de lutas pela especificidade da História e do avanço dos Estudos Sociais no currículo escolar brasileiro. Podemos identificar nesse processo dois momentos significativos: o primeiro, ocorreu no contexto da democratização do país após o fim da ditadura Vargas (1945 –1964) e, o segundo, durante o governo militar entre 1964 e 1985 (NADAI, 1988).

Nos anos seguintes ao pós-guerra e no contexto do processo de democratização do Brasil após o fim de quinze anos da ditadura de Getúlio Vargas, a disciplina História passou a ser pauta das discussões quanto aos seus objetivos e sua relevância na formação política, social, ideológica e cultural dos alunos nas escolas brasileiras.

A disciplina História tornou-se um importante instrumento na formação de uma concepção de cidadania voltada para a paz mundial, especialmente depois dos horrores vivenciados pela guerra que se iniciou em 1939 (Laville, 1998). A UNESCO¹, instituição da recém-criada

ONU (Organização das Nações Unidas) responsável pelo desenvolvimento da educação, ciência e cultura no mundo tendo por princípio as diretrizes traçadas pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948, passou a interferir na elaboração de manuais didáticos e programas curriculares com a finalidade de apontar os possíveis perigos no destaque dado às histórias de guerras, nas maneiras de apresentar a história nacional e nas questões étnicas e raciais, em especial, na proliferação de visões e idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas (LAUWERYS, 1953; COMAS, 1970; MAIO, 1997).

Para a UNESCO, o conteúdo das disciplinas da área de Humanas (História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Filosofia) deveria revestir-se com idéias de teor mais humanístico e menos radicais nos discursos nacionalistas, voltando seus estudos para os processos de desenvolvimento econômico das sociedades, assim

catástrofe de sua história - a Segunda Guerra Mundial. Os representantes dos países aliados, percebendo a importância e o alcance da cooperação intelectual entre os povos, decidiram criar uma Organização para ser um sistema de vigilância e alerta, em defesa da paz, da solidariedade e da justiça. Como declara o Ato constitutivo de sua criação, "se as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz". Essa frase, que se tornaria antológica, passou a presidir a trajetória de lutas da UNESCO, que já passa de meio século. Se é no espírito das pessoas que se devem construir os alicerces da solidariedade, a cooperação intelectual constituiu desde os primórdios um dos eixos centrais de sua atuação. Não uma cooperação desvinculada dos problemas sociais que o mundo enfrenta, mas uma cooperação capaz de oferecer uma contribuição efetiva aos países membros em suas políticas de promoção do desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura, como forma e estratégia de progresso da cidadania e do bem estar social. (Sobre a UNESCO, cf. URL <<http://www.unesco.org>>).

¹ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi criada em 16 de novembro de 1945, para promover a paz e os direitos humanos com base na "solidariedade intelectual e moral da humanidade". É uma das agências das Nações Unidas para incentivar a cooperação técnica entre os Estados membros. Ao tempo de sua criação, o mundo acabara de experimentar a maior

como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade. Dever-se-ia, pois, fazer uma história com inspirações pacifistas (PIRES, 1996).

No plano da educação elementar e secundária a tendência era substituir a História e Geografia por Estudos Sociais. Essa idéia renovava o enfoque da disciplina que perdia o caráter de projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando, assim, a penetração da visão norte-americana nos currículos escolares nacionais².

Para Nadai, essas transformações na concepção e nas práticas de ensino de História, resultantes das mudanças sociais e culturais ocasionadas pela guerra, foram simultâneas a uma ampliação do alcance da escola secundária no Brasil, uma vez que as

“aceleradas urbanização e industrialização minaram as bases do ensino secundário elitista e propedêutico e atuaram no sentido de sua generalização, enquanto inspiração, para amplos setores das camadas médias urbanas e populares, insis-

² A presença norte-americana nos países latino-americanos, notadamente o Brasil, se fez através de mecanismos como: ingerência nos processos políticos, como por exemplo no golpe político-militar de 1964; na elaboração da política educacional, especialmente (Acordo MEC-USAID); e pelas intensas propagandas anticomunista. Contudo, devemos compreender que a presença dos EUA na América Latina intensificaram-se no período do II pós-guerra e da Guerra Fria. No caso dos Estudos Sociais, esta disciplina foi inspirada no modelo norte-americano de currículo para a área de Humanidades. Esta concepção de Estudos Sociais foi veiculada no Brasil especialmente através das seguintes obras: J. U. Michaelis, *Estudos Sociais para crianças na escola primária*, Rio de Janeiro: USAID e Fundo Cultura, 1964; E. B. Wesley, *Teaching social studies in the elementary school*, Boston: D.C. Helath and Co., 1952.

tindo as críticas em sua inutilidade e inoperância” (NADAI, 1993, p. 155).

Nos anos 1950 e 1960, durante as turbulências da Guerra Fria, na conjuntura das “reformas de base”³ e do estudo da realidade brasileira, assistimos ao que Pinsky (1994, p. 18) caracterizou como emergência da chamada “história engajada”. Segundo o autor,

“a história positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem razão), uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos onde Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de auto-compreensão como seres históricos”.

Ao reconhecer o subdesenvolvimento brasileiro, a predominância de uma produção agrícola voltada para a exportação foi questionada e houve o incentivo e a valorização do processo de industrialização do país como símbolo de desenvolvimento e modernidade. Nesse instante, passou-se a valorizar o estudo dos ciclos econômicos e sua sucessão linear e evolutiva. Essa ordenação sucessiva e linear da história indicava uma determinação de que o desenvolvimento do Brasil só seria possível com a industrialização. Também podemos perceber a forte influência dos

³ Para José Aarão Reis, o corpo do programa das “reformas de base” estava dividido em reforma agrária, reforma urbana, reforma bancária, reforma tributária, reforma eleitoral, reforma do estatuto do capital estrangeiro e reforma universitária (Cf. REIS, 2000, p. 23-4).

Estados Unidos a partir de então na vida econômica brasileira, favorecendo o fortalecimento da História da América no currículo escolar, logicamente dando maior destaque aos Estudos Unidos, dentro da meta política da “boa vizinhança” *yankee* num momento delicado vivido pelas forças mundiais políticas com a intensificação da Guerra Fria.

No início dos anos 1960, a formação de professores nos cursos superiores nas faculdades de Filosofia⁴ começou a afetar de maneira gradativa o ensino de História, uma vez que a formação dos alunos de graduação começou a integrar-se aos objetivos dos programas curriculares, com os estudos baseados nos “modos de produção” sob a influência da historiografia marxista, que enfatizava as análises das transformações econômicas e o conflito entre as classes sociais. Tal tendência predominou no ensino da disciplina como uma abordagem estruturalista na qual seu conteúdo era estudado como uma consequência de estágios sucessivos e evolutivos, apesar de apresentar as classes sociais como agentes das transformações históricas em contraposição à análise histórica que exaltava o político e o cami-

nho vitorioso trilhado pela burguesia na consolidação harmoniosa do mundo moderno.

Além do seu papel como formador do “cidadão político”, a história ensinada, nesse período, passou a ser tida como fundamental para a formação intelectual do estudante, incorporando objetivos com a finalidade de estimular o espírito de pensamento crítico. Contudo, mesmo com essa proposta de inovação do ensino de História, o conteúdo permaneceu direcionado para um “discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e eurocentrista” (NADAI, 1993, p. 155).

A política educacional pós-ditadura Vargas foi marcada por uma série de debates sobre questões ligadas à estrutura e funcionamento do ensino no país, assim como sua qualidade, culminando com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961⁵. A LDB daquele ano, assim como as leis e programas posteriores ao ano de 1945, não conseguiram fugir de uma concepção pragmática da História, a qual pretendia formar um cidadão ideal para os interesses do Estado, encoberto por um sentimento nacionalista fundamentado na “raça”, língua e religião em um território

⁴ A fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e dentro dela a Seção de História (hoje Departamento de História), é o marco inicial de uma formação eminentemente acadêmica no campo da História no Brasil (Cf. CAMPOS, 1954, p. 491-503).

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961).

com uma única administração governamental.

A partir de LDB da 1961, a tarefa de elaborar os programas da escola secundária foi atribuída aos governos estaduais, contrariando as determinações centralizadoras da Reforma de Francisco Campos de 1931. Outra característica significativa dessa Lei foi a marginalização da área de Humanidades no currículo escolar brasileiro, opondo-se à Reforma Gustavo Capanema de 1942 (Reznik, 1993; Schwartzman *et al.*, 2000), como evidencia Abud (BITTENCOURT, 1998, p. 39):

“A LDB [de 1961] representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico na qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida”.

Como consequência desse processo de “tecnicização” e “americanização” dos programas educacionais brasileiros, corroborados pela LDB de 1961, as disciplinas de História e Geografia tiveram suas cargas horárias reduzidas no ensino secundário, sofrendo perdas graduais na qualidade de seu ensino com relação ao

conteúdo extenso a ser trabalhado em sala de aula. Todavia, essas ainda permaneceram como disciplinas autônomas na grade curricular das escolas brasileiras.

Nesse momento, no Brasil, intensificou-se as discussões sobre a manutenção da História e Geografia no currículo e a sua eventual substituição pelos Estudos Sociais. Essa proposta ganhou, segundo Naidai,

“novo impulso no final dos anos 1950, com a criação da possibilidade de funcionamento de classes experimentais relativas ao curso secundário (portaria MEC, de 02.01.1959) nas quais se permitiria certa margem de liberdade na organização curricular. A própria Lei n. 4.024, de 1961, incluiu os Estudos Sociais entre as disciplinas optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) para o ensino” (1988, p.7).

Entretanto, essas discussões sobre os programas educacionais brasileiros foram momentaneamente interrompidas com o Golpe de 1964, que instaurou um regime militar no país até meados dos anos 1980. Nesse período de exceção, ou melhor, *anos de chumbo*, segundo Almeida Neto (1996, p. 61), “a História escolar perdeu suas finalidades básicas, uma vez que, enquanto projeto educacional, ela pretendia”, a partir do II pós-guerra, “a se constituir como um campo de conhecimento que pudesse fornecer ao aluno meios científicos de analisar a sociedade”, con-

forme evidenciam textos da época sobre as perspectivas do ensino da disciplina. Costa, por exemplo, em 1957, afirmou, ao analisar os objetivos da história ensinada na escola secundária, que essa disciplina

“amplia a visão intelectual, fornece conhecimentos novos, (...) Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os porquês, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno, problemas da sociedade. (...) Não menos fecundo é o desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de julgamento (...) A análise de situações passadas cria o hábito da análise de situações contemporâneas (...) A História fornece um maior sentido de relatividade, contrapeso para nossa paixão do absoluto. Liberta de preconceitos – limitações do espírito. Livra de superstições. Aumenta a tolerância (...) desenvolve o interesse pela participação na vida política e social” (1957, p.2-3).

EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

A ditadura militar implantada como ato contra-revolucionário causou um forte golpe nas diferentes experiências de ensino no país iniciadas desde o fim da Era Vargas, e foi nesse processo militar autoritário na qual as novas gerações de brasileiros foram educadas (Pinsky, 1994, p. 18). Esse período foi marcado pelas cenas de escolas sendo fechadas ou sofrendo intervenções pelos soldados do exército; professores e alunos sendo presos ou misteriosamente desaparecidos, como

tantos outros que fizeram oposição declarada ao novo regime, ou respondendo a processos-crimes (Freire, 1993; Fonseca, 1997). O historiador Amaral Lapa, em entrevista ao LAHO-CMU (Laboratório de História Oral do Centro de Memória da UNICAMP), em 1999, comenta sobre o reflexo do governo militar na educação:

“Foi um período terrível e eu acho que das faculdades que sofreram uma repressão maior: Rio Preto, Marília, Assis foram as que tiveram um peso maior. Nós tivemos dois colegas presos e encarcerados, nós tivemos alunos presos e patrulhamento, em Marília, foi incrível, prisão de médicos, prisão de inspetores, de funcionários públicos. Eu não cheguei a sofrer prisão nenhuma, mas é claro, pisava macio. Eu tinha entre os alunos, militares. As batidas chegavam a acontecer em casas de professores. Eu e Élide escondemos uma boa parte da minha biblioteca em cima do forro. Porque eles pegavam livros como Guerra e Paz de Tolstoi. Não é! Pelo título do livro. (...) 1964 foi terrível, depois, a faculdade, em Marília, sofreu muito, em 1968” (SIMSON, 2000, p. 80).

A nova situação política vivida pelo país exigiu a criação de alguns mecanismos para adequar o sistema ao seu projeto político, para isso realizou modificações em áreas chaves do governo como a da educação (Germano, 1993). O sistema educacional brasileiro sofreu adequações e modificações na sua legislação para o êxito das reformas propostas pela liderança política (militar) no poder. A preocu-

pação dos militares não era realizar uma reformulação completa do antigo sistema, mas ajustar a organização do ensino brasileiro à nova realidade política imposta por eles, como maneira de dinamizar a própria ordem socio-econômica que tanto defendia em seus discursos. Para Saviani (1997, p. 21), tal ajuste foi realizado a partir da Reforma Universitária de 1968⁶ e a Reforma Educacional de 1971⁷:

“O ajuste em questão foi feito através da Lei 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso chamada de lei da Reforma Universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis”.

A referida Reforma trouxe profundas modificações no ensino, entre elas: a exclusão de História e Geografia como disciplinas independentes do currículo do recém-criado 1º grau obrigatório de oito anos e a redução drástica de seus conteúdos no 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, assim intensificando o avanço dos Estudos Sociais tanto

no meio escolar, quanto, mais tarde, no meio universitário.

Essas reformas interferiram profundamente na formação de professores ao permitir a proliferação dos Cursos de Licenciatura Curta, o que contribuiu de maneira massiva no processo de desqualificação dos professores, confirmando uma política educacional desvalorizadora das Ciências Humanas e da formação geral dos profissionais da educação, e consequentemente dos alunos⁸. Para Fenelon (1984, p. 15-6),

“o ano de 1971 assinalou como resultado desse esforço dos órgãos oficiais, o advento da Lei que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, a qual prevendo a adoção de Estudos Sociais nos antigos cursos primário e ginásial, depois denominados de ensino de 1º e 2º graus, acelerou concomitantemente a rápida implantação, nas Universidades, das Licenciaturas em Estudos Sociais, dentro dos parâmetros definidos pela nova Lei. E é quando surgem Cursos de Estudos Sociais dentro do modelo de ampliação do ensino superior privado e pago”.

As Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais contribuíram para um crescente

⁶ Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540/68.

⁷ A Reforma Educacional de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/71) – elaborada pelo governo militar colocou fim aos exames de admissão nas escolas e implantou o ensino obrigatório de oito anos nas escolas de 1º grau, assim ampliando vagas e a oportunidade de acesso à educação para a maioria da população, com o discurso político de “deselitização do ensino no Brasil”.

⁸ Após a LDB de 1971 e a criação do Conselho de Educação, segundo Maria do Carmo Martins, novos formatos foram dados à Licenciatura no país, passando esta a ser um grau paralelo ao do Bacharelado. “Manteve-se o bacharelado (com disciplinas específicas para a área científica a qual se dedica o aluno, também denominadas, de maneira preconceituosa, como “disciplinas de conteúdo”) e, em paralelo, o grau da licenciatura para a formação específica para o exercício do magistério (as “disciplinas pedagógicas”). Após a reforma universitária de 1968, a estrutura anterior foi mantida, mas os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas ficaram a cargo das Faculdades de Educação” (Cf. MARTINS, 2000, p. 41).

afastamento, já existente, entre as universidades e as escolas de 1º e 2º graus, o que prejudicou ainda mais o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o saber escolar, dificultando a introdução de reformulações do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas dentro da vida escolar.

As disciplinas História e Geografia tiveram seus conteúdos despolitizados e esvaziados pelos Estudos Sociais nas primeiras cinco séries do 1º grau. Nessa primeira fase o núcleo de Estudos Sociais assumiu a forma de atividades de integração social – estudos das experiências vividas⁹. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando os conteúdos das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), além de dividir espaço com a disciplina de EMC (Educação Moral e Cívica). No 2º grau, essa área ficou subdividida em História, Geografia e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) (VAIDERGORN, 1987).

Os Estudos Sociais ao lado das disciplinas de Educação Moral e Cívica, no 1º grau, OSPB, no 2º grau e EPB (Estudo

dos Problemas Brasileiros), no ensino superior, institucionalizadas pelo regime autoritário, vieram com a finalidade, de acordo com Fonseca, de tentar “destruir o ensino de História como possibilidade de reflexão [crítica], substituindo-o por conceitos de moral e civismo”, ou seja, trabalhando com conteúdos e abordagens revestidas de um forte sentimento ultranacionalista, fundamentados na “preocupação [de] transmitir valores morais e políticos, úteis à consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista” (FONSECA, 1993, p. 43).

Entretanto, considerar o período do governo militar e sua política educacional como os únicos responsáveis pelo esvaziamento do potencial crítico e reflexivo do ensino de História, apesar destes terem grande responsabilidade nesse processo, é uma leitura errônea e carregada de problemas analíticos, pois ao fazer tal afirmação tem-se a impressão que de fato anteriormente a esse período teria havido no Brasil um ensino diferente do apregoado pela ditadura militar, contrário àquilo que poderia ser chamado de “história memorização”, o que ao longo da análise de obras sobre o ensino de História no Brasil pré-1964 não evidenciamos. Acre-

⁹ Dentro dessa proposta estava a necessidade de se trabalhar com a História regional. As escolas brasileiras passaram a desenvolver um conteúdo de ensino considerado “próximo do aluno”. Porém, estes conteúdos nem sempre desenvolveram as devidas reflexões sobre a questão regional, seja das relações entre História e região, ou ainda do

significado dessas relações para compreensão do processo histórico do país (Cf. CERRI, 1996).

ditamos que a ditadura militar instaurada em 1964 nada fez do que dar ênfase a um processo de ensino de História que já vinha desde a implantação da disciplina no currículo escolar brasileiro no século XIX (NADAI, 1984; FUNARI, 1998).

Além disso, devemos ter em mente também que a formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos sempre estiveram presentes nas políticas educacionais brasileiras, porém a forma de transmiti-las e a concepção acerca de valores tem sofrido variações no seu sentido político, social e cultural de acordo com o contexto histórico e as forças sociais representadas no poder.

Em relação a essas medidas tomadas pelas autoridades educacionais do governo federal houve uma série de iniciativas institucionais e pressões contrárias dos setores educacionais no país, num processo de resistência direta ou indireta. Em Minas Gerais, por exemplo, os professores da rede pública não implementaram os Estudos Sociais de quinta a oitava séries no currículo escolar como havia sido determinado pela LDB de 1971, fizeram resistência e permaneceram trabalhando nas salas de aula os conteúdos de História e Geografia. Esse ato de resistência dos professores mineiros, segundo Silma do

Carmo Nunes (1996), foi significativo, mostrando a capacidade destes de construir propostas de ensino de acordo com seus interesses e suas concepções de mundo dentro do espaço da sala de aula. Porém, essas resistências não significavam necessariamente que suas propostas tivessem sempre sido numa perspectiva de abordagem crítica.

Ao analisar os programas de ensino de História e Estudos Sociais dos anos 1970, Fonseca (1993, p. 69-70) constatou que o culto aos sujeitos históricos e a glorificação de suas ações constituíam parte significativa de seus conteúdos:

“No caso de Minas Gerais, a ênfase às datas cívicas, locais e nacionais e o culto aos símbolos, às instituições, à Pátria e à Nação perpassam o conteúdo das quatro séries. Muitas escolas, nesse período, exigiam um caderno especial de datas cívicas, onde os alunos prestavam sua homenagem aos heróis. Da mesma forma, as Escolas Normais exigiam trabalhos de pesquisa e confecção de materiais sobre esse campo de atividades como requisito para aquisição do título de professora primária. No caso de São Paulo, havia uma ênfase na valorização do patrimônio Histórico do Estado, das tradições e dos homens ilustres paulistas retomando tradições como a da historiografia das bandeiras”.

No entanto, segundo a referida autora, “a inclusão destes conteúdos nos programas da década de 1970 não constitui novidade

na escola brasileira. Desde o século XIX, o ensino de História configurava espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, noções de igualdade, liberdade, bem como para o culto dos heróis nacionais. O Estado, sem dúvida, utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado” (Fonseca, 1993, p. 69-70), excluindo qualquer imagem que negue ou conteste a idéia de uma nação unida, no caso do Brasil, “o paraíso da democracia racial” (ANDREWS, 1997, p. 95-105).

Nas escolas, na maioria das vezes, as aulas de História resumiam-se, como nos períodos anteriores, em atividades de organização de tempo cronológico e sucessão de datas, de calendários, de ordenações temporais sequenciais as quais os alunos eram obrigados a memorizar e a reproduzir nas tradicionais provas bimestrais.

Nessa perspectiva, o Estado, no conteúdo da disciplina, continuou a ser considerado como o principal agente das transformações históricas, sua imagem estava corporificada de maneira abstrata na “humanidade” e no seu papel como responsável pelo bem-estar de todos, e também pela construção dos caminhos do progresso da nação e avanços tecnológicos. A história ensinada, nesse momento, foi posto a

serviço da ideologia implantada pelo regime militar, a qual propunha a formação de “cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros” (NADAI, 1993, p. 158).

A História no 1º grau tornou-se apenas apêndice, lembrada apenas pelos professores nos períodos próximos das provas oficiais e nas épocas de comemorações cívicas quando “havia então o culto aos heróis e aos seus feitos marcantes, havia a imposição de valores e concepções explícitos nos programas de ensino” (Fonseca, 1993, p. 71). As crianças continuavam a aprender que a História e o amor incondicional à pátria era o que estava exaltado nas poesias de Olavo Bilac, sempre recitadas pelas crianças nas ocasiões das comemorações cívicas nas escolas (Almeida Neto, 1996), e/ou na propaganda publicitária de instituições públicas e privadas que exaltavam a nação - o “Brasil-sujeito” (CERRI, 2000).

Outra medida tomada pela LDB de 1971, como observamos, foi o fim dos exames de admissão e o ensino de 1º grau de oito anos obrigatórios. Essa medida afetou de maneira drástica o aproveitamento da escola pública, pois a ampliação do acesso ao ensino de 1º grau de oito anos ocasionada por esta lei aconteceu apenas na legislação, uma vez que as escolas não

dispunham de infra-estrutura para atender a esse aumento da demanda de alunos dos mais diversos níveis socioeconômicos que passaram a ocupar os bancos escolares. Como não foram realizados investimentos para a readequação das escolas e formação de professores, houve falta de vagas, carência de professores bem qualificados e de material didático nas escolas públicas. Do ponto de vista de Nadai (PINSKY, 1994, p. 27),

“Ao lado [de] e paralelamente às mudanças no estatuto da ciência histórica ocorreram também transformações significativas na escola, sobretudo em função da entrada de crianças, jovens e adultos oriundos dos setores populares, antes marginalizados da instituição escolar. Esse movimento, iniciado nos anos quarenta, intensificando nos cinquenta com a estruturação dos cursos noturnos públicos (por exemplo, na cidade de São Paulo), e, nas décadas seguintes (1969/1970), ampliado com outras medidas educacionais (como a organização da escola de 1º grau com o fim dos exames de admissão e a tentativa de terminabilidade nos estudos secundários), acarretou o surgimento de uma escola de natureza diferente da conhecida, que não mais pode ser identificada àquela escola secundária do passado, que o professor conhecia e tinha como referência e padrão”.

De acordo com a autora, o sentimento de angústia e insegurança tomou conta inicialmente dos professores que sentiam impotentes perante aquela nova situação do

ensino no Brasil e que percebiam “as *contradições entre o discurso das autoridades educacionais e a realidade vivida na sua escola e na sala de aula: a expansão das matrículas não era acompanhada de medidas eficazes que pudessem viabilizar a permanência dos mesmos alunos na escola*” (PINSKY, 1994, p. 27).

A Reforma Educacional de 1971, realizada pelos governos militares, transformouse, segundo Martins, em um dos momentos emblemáticos da aproximação entre a universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto os projetos educacionais dos militares não afetaram os saberes históricos acadêmicos, e estes podiam apenas tecer críticas à qualidade dos serviços educacionais, os historiadores pouco se preocuparam com os rumos do saber histórico escolar. Contudo,

“no momento em que a definição dos saberes históricos escolares passou a interferir também no campo do trabalho acadêmico [por exemplo, a criação das Licenciaturas Curtas e Plenas de Estudos Sociais], percebemos a movimentação que resultou na “luta contra os Estudos Sociais” e aproximação dos historiadores com as temáticas educativas e, conseqüentemente, com os professores de História do 1º e 2º graus” (MARTINS, 2000, p. 186).

No decorrer da década de 1970, os professores e os alunos de História e Geogra-

fia começaram dentro das escolas e universidades, dentro das próprias condições regionais e por meio das associações e entidades representativas, como a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), a lutar pelo retorno do ensino de História e Geografia aos currículos e a extinção dos cursos de Licenciatura Curta e Plena em Estudos Sociais (BITTENCOURT, 1998, p. 40) através de encontros e manifestações escritas e públicas¹⁰. Para Nadai (1988, p. 13), essa campanha de resistência dos professores de História e Geografia

“se fez, inicialmente, de maneira tímida, assistemática e isolada, ganhando força e organização à medida que normas, regulamentos e portarias eram baixados pelo [Conselho Federal de Educação] CFE, visando a institucionalização dos Estudos Sociais, ou surgiriam propostas e tentativas visando implantá-las nas universidades oficiais, como ocorreu em São Paulo, em 1974. Nesse mesmo ano, a resistência foi engrossada pelos professores de diversas disciplinas

¹⁰ Apesar de valorizar a resistência dos professores de História através das entidades e associações representativas, Almeida Neto, ao entrevistar profissionais do ensino da época, observou que “diferentes foram os posicionamentos dos professores em relação ao golpe e ao regime, o que acabava trazendo conseqüências qualitativas para o ensino de História. Alguns pautaram-se, pura e simplesmente, pela indiferença, por opção ou desconhecimento de causa; outros não só apoiaram, como mostraram-se verdadeiros entusiastas, participando efusivamente das comemorações, festividades e eventos determinados pelo governo e executados pela escola. Observamos, porém, que alguns que apoiaram no primeiro momento, acabaram por se desiludir com a ditadura, principalmente no início dos anos 1970, quando a repressão aumentou e o regime deu sinais de esgotamento. Em oposição, mais desconfortável, porém combativos, alguns professores mostraram-se bastante críticos desde o momento do golpe, sendo, então, mais visados dentro das estruturas escolares” (Cf. ALMEIDA NETO, 1996, p. 124).

abrangidas pelo alcance da Resolução n. 30, do Conselho Federal de Educação, de julho de 1974, criando a Licenciatura Curta também em Ciências”.

O ano de 1976 foi considerado dentro da “luta contra os Estudos Sociais”, como a primeira conquista na batalha de estudantes e professores contra as deformações causadas pelas Licenciaturas Curtas. Por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais, através do seu Conselho de Graduação, recusou-se implantar as Licenciaturas Curtas em seus currículos, em oposição frontal à determinação oficial, expressando, portanto, o pensamento da comunidade universitária (FENELON, 1984, p. 17).

Ainda em 1976, os membros da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em congresso, manifestaram-se oficialmente solicitando o fim das Licenciaturas Curtas, da Resolução n. 30 e dos Estudos Sociais. A SBPC reivindicou ainda também “a participação das instituições universitárias, científicas e profissionais no processo de elaboração das políticas educacionais” (FENELON, 1984, p. 18).

O MEC (Ministério da Educação) em resposta às manifestações, lançou a Portaria n. 790, na qual se exigia a Licenciatura

ra em Estudos Sociais para o exercício do magistério de 1º e 2º graus. Entretanto, perante a reação demonstrada por parte de entidades estudantis, de professores e profissionais da educação, essa portaria foi suspensa.

A alegação apresentada pelo MEC para a suspensão da referida portaria foi de que ela se daria enquanto não fosse aprovado um novo currículo para a Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Na esteira dessa atitude tomada pelo Ministério, o conselheiro Paulo Nathanael elaborou um parecer, no começo dos anos 1980, propondo a Licenciatura Plena em Estudos Sociais, transformando os cursos de História e Geografia em um único curso: Estudos Sociais. Esse curso não só forneceria habilitação em História e Geografia, como também em EMC e OSPB. A proposta de Nathanael deu início a um novo embate entre governo e professores e estudantes, representados por instituições e entidades científicas e universidades¹¹.

Diante da mobilização e da pressão das universidades e faculdades e associações e entidades, como a ANPUH e AGB,

contra a proposta, o conselheiro Nathanael retirou o seu projeto com a justificativa de que se tratava apenas de um estudo “preliminar”, com o objetivo de “procurar ensaiar a montagem de um modelo de licenciatura capaz de desdobrar a disciplina Estudos Sociais” (FENELON, 1984, p. 19).

Esse movimento de resistência veio ao encontro com as greves de operários e professores e manifestações contra o regime autoritário em campanhas de democratização¹² e abertura política (Cordeiro, 1994, p. 08-12). Essas manifestações contestadoras do regime ditatorial vigente no Brasil desde 1964 ganharam maior impulsão durante a primeira metade dos anos 1980 com a campanha das “Diretas já”¹³.

SAINDO DO TÚNEL

Dentro do processo de democratização dos anos 1980, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por propostas de reformas curriculares promovidas por Estados e municípios brasileiros, principalmente após as

¹¹ A proposta do Conselheiro Paulo Nathanael foi amplamente criticada e rejeitada pela comunidade acadêmica brasileira, por meio da ANPUH e da AGB que mobilizaram alunos e professores de História e de Geografia de norte a sul e de leste a oeste do país. No ano de 1982, a ANPUH publicou na *Revista Brasileira de História* uma série de documentos protestando contra o referido projeto por parte de universidades, faculdades, instituições científicas e associações e entidades representativas (Cf. GLEZER, 1982, p. 124-49).

¹² Para Silva, essa luta contra o regime ditatorial imposto em 1964 foi amadurecendo ao longo do governo Geisel, tornando-se mais intensa a partir de 1977: “Desde 1977, crescia o movimento de importantes setores da sociedade brasileira pela anistia ampla, geral e irrestrita para todos os alcançados em sua cidadania pelos atos de exceção (institucionais ou complementares da ditadura)” (p. 18) (Cf. SILVA, 1985).

¹³ Para Napolitano, ao centralizar o seu discurso em três categorias básicas – Povo, Nação e Protesto, a campanha das “Diretas Já!” marcou

primeiras eleições livres para governadores dos Estados brasileiros em 1982 (Cordeiro, 1994, p. 14). Simultaneamente, as mudanças da clientela composta por diversos grupos sociais que viviam um processo de migração, do campo para os grandes centros urbanos, e entre Estados, com acentuada diferenciação econômica, social e cultural, também forçaram modificações no sistema educacional (e parecem esperar até nossos dias mais recentes pela concretização destas). Assim, “a escola e a educação tornam-se tema não apenas para os educadores, mas para todos os que formulavam projetos políticos naquele momento” (CORDEIRO, 1994, 13).

Em 1984, no XII Simpósio da ANPUH, realizado na cidade Salvador, foi elaborada e aprovada pelos seus membros uma moção pela extinção dos Estudos Sociais, que segundo Fenelon, na época presidente da referida associação, lutava:

“a) pela extinção das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais e suas habilitações no ensino de 3º grau;

b) pela redistribuição do conteúdo e carga horária de OSPB entre as disciplinas de Geografia e História;

c) pela substituição de Estudos Sociais por Geografia e História nas quatro séries finais do ensino de 1º

grau, em qualquer que seja ministrada e conseqüentemente, a necessária ampliação da carga horária” (1984, p. 19).

Todavia, para Nadai (1988, p. 13), se por um lado o retorno de História e Geografia aos currículos escolares de 1º e 2º graus em todos os Estados brasileiros e as novas modificações curriculares propostas atestaram o descrédito e o desacerto dos Estudos Sociais por parte de professores e estudantes universitários, por outro lado, isto não implicou numa formal das autoridades federais da educação diante do fracasso de sua implantação no Brasil.

Após o final do regime autoritário dos governos militares e com a necessidade “urgente” de formação do Estado brasileiro democrático, houve um incentivo para a proposição de mudanças nos currículos escolares na tentativa de superar o que tinha sido predominante durante o período anterior, “*após 1980, os princípios da Lei n. 5/692/71, na prática, perdem efeito. O quadro da abertura e da redemocratização do país conduziria a uma “desobediência civil”. Os Estados passaram, gradativamente, a reformular suas estruturas educacionais*” (NUNES, 1996, p. 82).

Com o retorno das disciplinas História e Geografia aos programas curriculares das

um novo tipo de expressão política no espaço público brasileiro (Cf. EUGENIO, 1995, p. 207-19).

escolas em meados dos anos 1980, houve um *boom* de novas propostas curriculares de História em todos os Estados, na tentativa de concretizar a readequação dos programas curriculares e metodologias com o objetivo de redirecionar as disciplinas ao ensino de 1º e 2º graus (BITTENCOURT, 1998, p. 22).

Mais do que a necessidade da História recuperar sua especificidade como campo de ação e reflexão, os profissionais da área começaram a discutir “os problemas referentes a abordagens, conteúdos, periodizações, linhas temáticas, ampliação e questionamento de fontes e documentos, discussões que permanecem presentes e atuais” (NADAI, 1988, p.1).

Assim como na “luta contra os Estudos Sociais”, essas questões perpassaram os mais diferentes espaços, desde as universidades e entidades específicas como a ANPUH e SEH (Sociedade de Estudos Históricos), passando por associações e sindicatos preocupados com o ensino de maneira geral como a APEOESP (Associação dos Professores do Estado de São Paulo), no caso de São Paulo, até o interior das próprias escolas, onde as experiências vivenciadas por professores e alunos vinham evidenciando a “crise” do ensino de História.

Ao analisar esse momento histórico dentro da história da educação no Brasil, Nadai (1986, p. 111) afirma que as “*respostas ao desafio de se pensar em práticas não tradicionais do ensino de História bem como o de construir uma escola democrática foram surgindo em decorrência e paralelamente à ampla participação que os “excluídos do poder” – amplos setores da sociedade civil – promoviam a respeito da própria sociedade brasileira com o objetivo de superar o regime instaurado em 1964*”.

Enfim, tateando pelas paredes do túnel de vinte anos de exceção, como nos lembrou Amaral Lapa, os professores e os estudantes de História começaram, a partir desse momento, a vislumbrar um raio de luz que os conduzia a um novo tempo, em que as únicas convicções eram as incertezas e a necessidade de repensar as práticas escolares e de rescrever a história, ou melhor, escrever outras histórias.

Seguindo pela longa estrada depois do túnel, na busca de novas respostas para pensar o ensino de História no Brasil é que temos concentrado nosso plano de viagem (estudo), analisando as representações do professor e da história ensinada nos discursos curriculares e historiográficos.

cos produzidos a partir dos anos 1980 (RIBEIRO, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Antonio S. **O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar**. 1996. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo

ANDREWS, George A. Democracia racial brasileira (1900-1990): um contraponto americano. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n. 30, p. 95-115, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. F (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998. 175p.

_____. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990. 227p.

BRASIL. Ministério da Educação. (Lei n. 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação. (Lei n. 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971). **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRAUDEL, Fernand. Conferência: Pedagogia da História. **Revista de História**, São Paulo, v.11, n. 23, ano VI, p. 03-12, jul./set. 1955.

CAMPOS, Pedro M. de. O estudo da História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Revista de História**, São Paulo, n.8, p. 491-503, 1954.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e nação na propaganda do “Milagre Econômico”**. 2000. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Non Ducor, Duco** : a ideologia da paulistanidade e a escola. 1996. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COMAS, Juan (Org.). **Raça e ciência**. São Paulo: Perspectiva/UNESCO, 1970. v.1.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. **A História no centro do debate**: da crítica ao ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta. 1994. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, Emília Viotti. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. **Revista de História**, São Paulo, v.14, n.29, p.117-120, jan./mar. 1957.

EUGÊNIO, Marcos Napolitano de. Representações políticas no movimento Diretas Já. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n.29, p. 207-19, 1995.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n.8, p. 24-31, 1983.

_____. A questão de Estudos Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 10, p. 11-22, 1984.

FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **A América nos livros didáticos**. 2001. 94f. Trabalho de conclusão de curso

(Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FONSECA, Selva G. Ensino de História: diversificação de abordagens, **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 09, n. 19, p. 197-208, set. 1989/fev. 1990.

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. 167p.

_____. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 230p.

FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. Considerações sobre a função cultural da história. **Revista de História**, São Paulo, n.8, p. 253-69, 1951.

FRANCO, Alécia P. O ensino de História e a formação do cidadão: experiências múltiplas e contraditórias. *História & Perspectivas*, Uberlândia, MG, 18/19, p. 161-79, jan./dez. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1993. 245p.

FUNARI, Pedro Paulo A. Ensino de História, modernidade e cidadania. **Boletim de História**, Santos, SP, n.7, p. 12-3, set. 1998.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993. 297p.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.2, n.3, p. 117-49, mar. 1982.

LAPA, José Roberto do A. **História e historiografia**: Brasil pós 1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 110p.

_____. **Historiografia brasileira contemporânea** : (a história em questão). Petrópolis: Vozes, 1981. 204p.

LAUWERYS, J. A. **Les manuels d'histoire et la compréhension internationale**. Paris, UNESCO: 1953. 87p.

MAIO, Marcos M. **A história do projeto UNESCO**: estudos raciais e Ciências Sociais no Brasil. 1997. 346f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, UCAM, Rio de Janeiro..

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes?. 2000. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MICELI, Paulo C. **História, histórias**: o jogo dos jogos. Campinas, SP: Gráfica do IFCH/UNICAMP, 1996. 462p. (Coleção Trajetórias).

_____. **O mito do herói nacional**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1997. 99p.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von (Org.). **O garimpeiro dos cantos e antros de Campinas**: homenagem a José Roberto do Amaral Lapa. Campinas, SP: CMU/IFCH/UNICAMP, 2000. 357p.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.6, n.11, p. 99-116, set./fev. 1985-1986.

_____. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.7, n.37, p.1-16, jan./mar. 1988.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-62, set./ago. 1992-1993.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 93p.

NUNES, Silma do C. **Concepções de mundo no ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 132p.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1994. 109p.

PIRES, Veríssimo L. **O Ensino de história nas escolas primárias (1940-1950)**. 1994. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

REIS, Daniel Aarão. **A revolução faltou ao encontro**. São Paulo: Brasiliense, 1991. 200p.

_____. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. 84p.

REZNIK, Luís **Tecendo o amanhã** : a história do Brasil no ensino secundário : programas e livros didáticos. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

RICCI, Claudia Sapag. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.19, p. 135-42, set./fev. 1989-1990.

RIBEIRO, Renilson R. **Entre textos & leituras**: as representações do professor e da história ensinada no discurso histórico., SP, 2001. 135f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1997. 242p.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz & Terra : FGV: 2000. 403p.

SILVA, José L. W. **A deformação da história ou para não esquecer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 96p.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.18, n.36, p.15-38, 1998.

VAIDERGORN, José. **As moedas falsas**: educação, moral e cívica. 1987. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

enilson Rosa Ribeiro

Bacharel, Licenciado e Mestrando em História Cultural pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Estadual de Campinas
e-mail: rrrenilson@yahoo.com ou
renilson@unicamp.br

Artigo aceito para publicação em: 30 de maio de 2003.