

JOÃO FRANCISCO NATAL GRECO

**DILEMAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE UBERLÂNDIA, 1986-1994.**

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Educação Brasileira, da
Universidade Federal de Uberlândia, sob a
orientação do Prof. Dr. Wenceslau
Gonçalves Neto.

Uberlândia - MG
-1996-

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, orientador e amigo que, através de sua dedicação e exigências qualitativas, possibilitou a realização deste trabalho.

Aos professores Dr. José Carlos de Souza Araújo e Dr. David George Francis, pelos relevantes comentários e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação Brasileira, do Departamento de História da UFU e professores da rede estadual de Uberlândia, que contribuíram para o enriquecimento e reflexões deste trabalho e continuam lutando para o aperfeiçoamento da estrutura educacional brasileira.

À Pró-reitoria de Recursos Humanos da UFU que, na preocupação com o aperfeiçoamento e qualificação dos funcionários, ofereceu, através de minha liberação parcial, as condições necessárias para a conciliação entre o trabalho e o aperfeiçoamento profissional.

Aos funcionários da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, em especial à professora Erondina, pela colaboração na coleta de informações e documentações naquela instituição.

Agradeço, em especial, ao amigo professor Selmane Felipe que, através de uma minuciosa leitura apresentou críticas, sugestões e incentivo para conclusão deste trabalho.

Finalmente quero expressar meus agradecimentos à minha família, motivo da realização deste trabalho, especialmente ao Alexandre, pelo auxílio constante na editoração gráfica.

RESUMO

A avaliação dos resultados da prática do ensino de História de 5ª a 8ª séries do primeiro grau, em Uberlândia, através do programa de ensino de História de Minas Gerais de 1986 a 1994, é o objetivo principal deste trabalho. Sua elaboração surgiu para entender os verdadeiros motivos das críticas advindas, sobretudo dos meios acadêmicos, sobre as formas e as condições de sua prática e metodologia nas escolas públicas locais.

Para um diagnóstico de sua gestão, foram consideradas, além de uma análise das reformas educacionais, as contradições existentes no momento histórico de sua consolidação, devido às mudanças que se deram em decorrência do processo de redemocratização, no qual o Estado, na intenção de manter sua hegemonia, passa a veicular a ideologia do resgate da dignidade da população brasileira, através da democratização do ensino e, para isso propõe à sociedade que reivindique as mudanças necessárias para a reconquista da democracia.

Para nos certificarmos dessas estratégias, procuramos enfocar nossas análises nos discursos contidos nas leis e normas que deram sustentação à regulamentação das reformas educacionais e do ensino de História, desde os anos 30, considerando a ideologia contida nos interesses das classes dominantes, representadas pelo Estado.

Concluimos que, apesar do ensino de História de Minas Gerais não atingir totalmente os objetivos propostos pelo programa, despertou o senso crítico no processo de

ensino e aprendizagem em História e que, qualquer programa que se defina, se não for acompanhado de uma política que estabeleça uma estrutura de qualificação e carreira para o magistério, estará fadado ao insucesso.

RESUMEN

La evaluación de los resultados de la práctica de enseñanza de Historia del 5° a 8° año del primer grado, en Uberlândia, través del programa de enseñanza de Historia de Minas Gerais de 1986 a 1994, es el objetivo de este trabajo. Su elaboración ocurrió para comprender las verdaderas causas de las críticas a la enseñanza, sobre todo de los medios académicos, sobre las formas y las condiciones de su práctica y metodología en las escuelas públicas locales.

Para un diagnóstico de su gestión, han sido consideradas, además de un análisis de las reformas educacionales, las contradicciones existentes en el momento histórico de su consolidación, debido a los cambios que se pasaron en decorrencia del proceso de redemocratización, donde el Estado en la intención de mantener su hegemonía, se hace circular ideologías sobre el rescate de la dignidad de la población brasileña través de la redemocratización de la enseñanza y para eso se propone a la sociedad que se reclame los cambios necesarios para la reconquista de la democracia brasileña.

Para certificarnos de esas estrategias procuramos centrar nuestros análisis en los discursos contenidos en las leyes y normas que sustentaron la regulamentación de las reformas educacionales y de enseñanza de Historia desde los años 30, considerando las ideologías contenidas en los intereses de una clase dominante representada por el Estado.

Concluimos que, además de su practica no alcanzar totalmente los objetivos propuestos por el programa, despertó el senso crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Historia y cualquier programa que se no se hace acompañado por una politica que establezca una estructura de calificación y faena para el magistério, será un fracaso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I	
Ideologias contidas nas reformulações da estrutura educacional brasileira	13
1. <i>Lei de Diretrizes e Bases da</i>	25
2. <i>A Reforma do ensino superior</i>	34
3. <i>Reforma do ensino de 1º e 2º graus</i>	42
4. <i>Evolução da disciplina de História na Educação Brasileira</i>	49
CAPÍTULO II	
Descaracterização dos programas oficiais de História em Minas Gerais	55
1. <i>A implantação do programa de Estudos Sociais na rede pública de ensino de 1º e 2º</i>	65
2. <i>Reformulação do programa de História de Minas Gerais/1987</i>	75
3. <i>Montagem do prog. História da rede estadual de Minas Gerais/87.....</i>	86
CAPÍTULO III	
O ensino de História de 5ª a 8ª séries do 1º grau nas escolas da rede pública de Uberlândia, a partir da implantação do programa/87.....	91
1. <i>Contexto histórico, econômico e cultural de Uberlândia</i>	91
1.1 <i>Referência cultural</i>	97
2. <i>A política de implantação do programa de História/87</i>	101
3. <i>Os efeitos da política sobre a reformulação do programa de História de 5ª a 8ª séries do primeiro grau nas escolas públicas estaduais de Uberlândia</i>	106
4. <i>As mudanças de orientações p/ a nova metodologia do ensino de Históri....</i>	109
5. <i>Dificuldades encontradas no decorrer do processo de implantação</i>	114
6. <i>Diagnóstico das dificuldades, através de questionários</i>	117
7. <i>Diagnóstico da situação atual, através de debates</i>	125

8. Depoimentos sobre o processo de reformulação do programa de História de Minas Gerais/87	131
9. Atividades desenvolvidas pela 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia para subsidiar o programa de História/87	136
10. O programa para o ensino fundamental de História de 5ª a 8ª séries, em implantação, nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais	139
Conclusão	143
Considerações Finais	145
Bibliografia e fontes citadas	154
Periódicos	157
Didáticos	158
Documentos	158
Anexos	161

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre o suposto “fracasso” do ensino de História ministrado no primeiro grau, de 5ª a 8ª séries, das escolas públicas estaduais de Uberlândia-MG, desde a reformulação de seu programa em 1986 e sua consolidação a partir de 1987, quando o conceito de História adquire uma nova visão, com interpretação e método que se opõem radicalmente ao anterior, durante um período que coincide com o início do processo de redemocratização do País.

Sua realização se justifica pelo fato de ter sido introduzido um novo sentido de se pensar a História em seu aperfeiçoamento teórico-metodológico, mas torna-se nítido, aqui em Uberlândia, o descontentamento e o fracasso atribuídos ao programa, sobretudo de 5ª a 8ª séries do 1º grau, uma vez que se verifica um grande desencontro de suas verdadeiras funções, revelado por professores, alunos e pesquisadores, através de relatórios e apresentações, realizadas em diversos encontros de profissionais da área.

Trata-se de um trabalho que apresenta, em uma seqüência organizada, reflexão sobre os aspectos ideológicos contidos nas principais reformulações educacionais e suas interferências nos currículos do ensino de História. Vem, portanto, somar-se a outras análises já existentes, na medida em que apresenta uma abordagem diferenciada, enriquecendo o debate sobre as questões educacionais e do ensino de História, fornecendo subsídios para outras produções que virão¹.

As primeiras manifestações de meu interesse por esse tema surgiram quando, ao deixar de atuar em sala de aula para exercer a profissão de historiador, junto ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH), do Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, tive a oportunidade de participar e colocar em prática algumas experiências adquiridas durante o período da reformulação do Programa e me inteirar diretamente sobre o processo das mudanças e discussões a seu respeito, uma vez que minha função como historiador junto ao LEAH é fazer o acompanhamento e desenvolver projetos de extensão voltados para a melhoria da qualidade do ensino de História em Uberlândia.

Nessa perspectiva pude perceber a amplitude das relações entre o ensino de História e a estrutura do sistema educacional brasileiro e que qualquer reflexão a respeito precisa, necessariamente, passar por uma reflexão sobre a estrutura educacional, porque ambos possuem várias concepções e formas de interpretação diferenciadas. Neste sentido, tanto as

¹ Podem ser citadas como análises científicas sobre as questões da educação e do ensino de História que, direta ou indiretamente, fazem reflexões sobre suas práticas em Uberlândia, entre outros: **Caminhos da História Ensinada (São Paulo e Minas Gerais, anos 70 e 80)** de Selva Guimarães Fonseca; **Escolas sem professores: O rádio educativo nas décadas de 1920/40**, de Newton Dângelo; **Concepções de mundo no ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais (1959-1979)**, de Silma do Carmo Nunes; **A História da Educação ou do ensino? Uma Análise da disciplina nos cursos de formação docente**, de Sônia Tereza da Silva Ribeiro; e **A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de História**, de Leide Divina Alvarenga Turini.

interpretações da História quanto da estrutura educacional tiveram que ser submetidas a uma análise de seus métodos, a qual se tornou fundamental para nossas avaliações.

Para isto, tivemos que considerar que a educação ocidental sempre estivera fundamentada em uma disciplina pedagógica, baseada em filosofias de vida, concepções de homem e sociedade, e que o processo educacional é determinado por instituições específicas (escola, igreja, família, comunidade etc.), que se constituem como prestadoras de serviços para os interesses e conveniências do Estado².

Neste sentido, uma análise baseada em uma concepção funcionalista de educação, de corrente Durkheimiana, aponta a educação como sendo um *fato social*, onde o indivíduo ao nascer já encontra uma sociedade estruturada, com seus valores estabelecidos, independente de sua vontade. Conseqüentemente, a escola serve como instrumento de adaptação do indivíduo à sociedade, o que vai caracterizá-la também como um instrumento de coerção³.

Dentro dessa mesma linha de interpretação, em uma fase de industrialização, como ocorreu durante as reformas que antecederam o programa de História de Minas Gerais de 1986, o conceito de educação baseado na teoria de John Dewey é influenciado pela ideologia liberal, que atribui às escolas as principais funções de preparação da criança, incluindo perspectivas de melhoria de condições de vida e felicidade, para ser inserida na sociedade industrializada.

A educação, neste contexto, passou a ser entendida não como forma de coerção, mas sim como orientação e coordenação exercida pela escola e solicitadas pelas aspirações do indivíduo, o qual pretende satisfazer às influências advindas do meio social em que vive.

²MAYER, Fredrick. *História do pensamento educacional*. p. 44.

Dessa forma, sua finalidade é levar os alunos à socialização, por um processo de controle social, supostamente aceito por ambas as partes⁴.

A partir de meados dos anos 80, quando o País acabara de sair de um regime de ditadura militar e iniciava nova fase de sua vida política, ganham relevância as concepções críticas da educação, as quais vieram contrapor ao modelo tradicional, até então predominante na educação brasileira.

A partir daí, a educação passou a ser vista não como um caso isolado, mas sim dentro do contexto sócio-econômico, político e cultural em que está inserida, assumindo, conseqüentemente, uma postura mais crítica em relação às funções que tradicionalmente foi chamada a executar no interior da sociedade.

O ensino de História segue as mesmas tendências da Educação quando coloca o homem como sujeito do processo histórico. Mas o Estado enquanto responsável pela educação em seu território, ao incorporar este novo discurso, expõe suas contradições. A elite dominante, representada no Estado, passa a interferir e acaba negando os princípios da Educação, sobretudo do ensino da História em sua nova abordagem, uma vez que o seu caráter de intervenção social passa a ameaçar os interesses políticos.

Nessa perspectiva, procuraremos, num primeiro momento, compreender a intencionalidade do Estado em incentivar as mudanças do programa de ensino de História de caráter eminentemente positivista, que se enquadrava em sua ideologia, para uma história de cunho marxista, que se contrapõe aos seus objetivos. Em outro momento, buscaremos os motivos das polêmicas sobre o programa de História de 5ª a 8ª séries do 1º grau, nas escolas públicas da rede estadual de Uberlândia.

³DURKHEIM, Émile. *Os pensadores*. p. 37.

Para justificar esta posição, partimos para uma reflexão sobre o pensamento gramsciano, de que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, com intenções de transmissão de um saber. No caso da hegemonia burguesa, esta procura historicamente impor suas ideologias no pensamento das classes oprimidas para conseguir a dominação das consciências, pois, através desse exercício é que o Estado consegue estabilizar as relações de dominação e produção.

Nessa perspectiva fizemos uma revisão, a partir dos anos 30, sobre aqueles aspectos da historiografia da educação brasileira que apresentam as pretensões do Estado em, primeiramente, veicular ideologias sobre os benefícios de uma educação de massa para atender as necessidades da industrialização que se iniciara, para depois interferir sistematicamente em seus assuntos visando, portanto, o exercício de dominação e manutenção da hegemonia.

Procuramos enfocar nossas análises nos conflitos ideológicos contidos nas de reformulações que ocorrerão a partir daquele período, por considerá-los de extrema importância para entender os interesses ocultos que estavam por detrás do discurso que justificou o processo de reformulação do programa de História de Minas Gerais iniciado em 1986, servindo como contribuição para os diagnósticos que apresentamos neste trabalho.

A investigação iniciou-se sob um caráter bibliográfico. No entanto, em seu decorrer, sentimos a necessidade de checar algumas informações, para enriquecimento de seu conteúdo, e essas informações foram obtidas através de um planejamento que incluiu entrevistas orais e questionários respondidos por professores, coordenadores da área de

⁴DEWEY, John. *Vida e Educação*. p. 17.

História e técnicos da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, que estiveram envolvidos no processo de reformulação curricular do ensino de História.

No geral, a pesquisa ficou vinculada à análise de diversas fontes, tais como: legislação, programas curriculares, atas de reuniões, relatórios, publicações em revistas especializadas, análise de relatórios de encontros de profissionais de História, leituras sobre bibliografias específicas e produções científicas, além das análises sobre entrevistas, questionários e debates em vídeo⁵.

Apesar de existirem outras formas⁶, que tratam especificamente das questões relacionadas ao ensino de História de 1º, 2º e 3º graus em Uberlândia limitamos nossas investigações mais à Universidade Federal de Uberlândia e, sobretudo, ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História, pelo fato de estar concentrada ali grande parte da documentação relacionadas ao processo da reformulação do programa de História/87, bem como documentos sobre o acompanhamento de sua prática nas escolas públicas de Uberlândia, além de projetos de extensão voltados para a melhoria de sua qualidade.

Assim, o trabalho ficou dividido em três capítulos. O primeiro vai tratar das “Ideologias contidas nas reformulações da estrutura educacional brasileira”, e a ele foi dado um enfoque sobre as estratégias utilizadas pelo Partido Republicano Brasileiro, para conseguir a institucionalização e hegemonia do Estado, início de um processo que, de certa forma, teve repercussões sobre as reformulações que vieram a ocorrer posteriormente.

⁵Para dar sustentação a esses procedimentos, fundamentamo-nos nas obras: **História Oral**, de Paul Thompson e **Análise de Conteúdo**, de E.R. Bardin.

⁶Como exemplo de outras formas podemos citar as disciplinas de História oferecidas nos diversos cursos das Faculdades Integradas do Triângulo, e especialmente os Cursos de pós-graduação de História, a nível de especialização, que vêm sendo oferecidos por essa instituição aos profissionais da área de Educação e História, vinculados à educação de 1º, 2º e 3º graus de escolas públicas e privadas cujos profissionais, que ministram disciplinas nesses cursos nos forneceram informações importantes para o presente trabalho.

Este capítulo foi dividido em três momentos: o Estado Novo, o período de consolidação das Leis e Diretrizes de Bases para a educação nacional e o período do regime militar, cujas análises foram fundamentais para uma compreensão sobre o processo de reformulações da estrutura educacional brasileira, para atender ao modelo econômico. No final do capítulo, apresentamos uma retrospectiva da evolução do ensino de História no Brasil.

No segundo capítulo, “Descaracterização dos programas oficiais de História”, centramos as análises nas intencionalidades contidas na implantação do programa de Estudos Sociais, que substituiu as disciplinas de História e de Geografia na rede pública de Minas Gerais, bem como suas conseqüências sobre a sociedade. Neste contexto, demos destaques à resistência do Conselho Estadual de Educação em incluí-los no ensino de 5ª a 8ª séries do primeiro grau nas escolas mineiras.

Após essas análises, o trabalho apresenta uma reflexão sobre a organização do Plano Mineiro de Educação e as medidas tomadas em acato às sugestões da sociedade, dentre elas as reformas educacionais e a montagem do programa de História para a rede estadual de educação de Minas Gerais, bem como as opiniões e críticas a seu respeito.

No terceiro e último capítulo, trataremos exclusivamente de analisar o ensino de História de 5ª a 8ª séries do primeiro grau nas escolas da rede pública de Uberlândia, a partir da implantação do programa de História de 1987. Neste contexto, procuramos apresentar alguns aspectos de identificação do município e, em seguida, uma revisão nas implicações do programa, desde a elaboração das propostas, passando por seu encaminhamento à Secretaria Estadual de Educação, às dificuldades encontradas para sua implantação, onde procuramos resgatar documentos que contêm depoimentos e resultados

de trabalhos de pesquisas, a nível local. Com esses dados passamos para o diagnóstico sobre o objeto específico deste trabalho, o dilema e as perspectivas do citado programa de História, nas escolas da rede pública estadual de 5ª a 8ª séries do primeiro grau de Uberlândia.

CAPÍTULO I

IDEOLOGIAS CONTIDAS NAS REFORMULAÇÕES DA ESTRUTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

As novas relações de produção provenientes da transição da mão de obra escrava para o trabalho livre, a partir da segunda metade do século XIX, exigiram a reelaboração da

noção de trabalho. Nesse sentido, o ideário do regime **Republicano Brasileiro** fundamentava-se na formação de uma sociedade livre e civilizada, em condições de corresponder aos anseios de seus idealizadores, uma elite de cafeicultores paulistas. O conceito de liberdade, para eles, não estava relacionado com a tão propalada liberdade da escravidão, mas sim na concretização de uma sociedade liberal, em condições de dar sustentação ao processo social de produção.

O discurso do trabalho para o progresso precisou ser reelaborado, junto à população, de forma que esta o aceitasse sem os preconceitos que se criaram a seu respeito durante a monarquia, onde as atividades práticas eram exclusivas dos escravos, remetendo à idéia de pobreza e estagnação e não a um indicativo de progresso. Nesse sentido o “progresso”, aspirado pelos republicanos, só poderia ser alcançado com o rompimento da noção de trabalho depreciativo. A partir de então, conscientizaram-se de que as mudanças sobre as novas bases de relações de trabalho, seria possíveis somente com a circulação de uma nova ideologia a seu respeito.

De acordo com SALLES,

O trabalho, por ser condição para a ampliação e reprodução do capital, precisava ter sua noção ideológica redimensionada. Em decorrência disso, ele aparece no discurso republicano com o poder de criar a riqueza. O trabalho é compreendido pelo pensamento liberal como condição intrínseca ao homem que, ao se desenvolver, possibilita a criação dos bens morais, pois recupera e eleva o sentido ético dos indivíduos e dos bens materiais. A acumulação desses bens morais e materiais forma o cabedal de uma nação⁷.

Nesse contexto, a ideologia de democracia e progresso circula com a finalidade de fazer com que a população assimile o ato produtivo, através do trabalho, como um fator de dignificação, riqueza, autonomia e, conseqüentemente, de liberdade daqueles que optarem

por ele. Com isso, o Estado é eleito representante jurídico-institucional da sociedade e a elite republicana, que compunha suas esferas, consegue a hegemonia do Estado republicano, fazendo prevalecer suas aspirações em nome da vontade nacional⁸.

Os Estados da União adquiriram autonomia e a educação passou a ser promovida de acordo com seus interesses e com as circunstâncias político-econômicas locais, o que resultou em profundas disparidades sobre sua qualidade. Por outro lado, não se deu a renovação intelectual da elite dominante, fato que veio contribuir para a estagnação do processo educacional no País.

Conforme ROMANELLI,

...A 'renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas' foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da colônia e que tinha atravessado o Império 'sem modificações essenciais'⁹.

Antes desse período a educação fora praticada para atender aos interesses oligárquicos, onde a grande maioria da população era marginalizada do processo educativo. Sua finalidade era atender exclusivamente às elites, que precisavam da formação escolar para preencher os quadros da burocracia do Estado.

As reformas educacionais de caráter relevante, que deveriam acompanhar o processo de mudança do regime, só vieram a ocorrer durante o **Estado Novo**, considerado por várias produções científicas, como o período culminante de uma série de revoluções e movimentos armados, iniciados em 1920. Foi a partir daí que se iniciaram as reformas

⁷ SALLES, Iraci Galvão. *Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada*. p. 42.

⁸ Idem, Ibidem. p. 33-133.

⁹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. p:43.

estruturais, em decorrência do declínio do poder agrícola e pelas novas etapas de desenvolvimento do modo de produção capitalista urbano-industrial.

A primeira iniciativa de **Getúlio Vargas**, ao assumir o governo provisório em 1930, foi assinar um decreto que institucionalizava seus poderes em todas as instâncias, até que fosse eleita uma Assembléia Constituinte que pudesse regularizar a situação por que passava o País. Em **1934** é concretizada a Constituição que se mantém, até **1937** quando, através de um golpe de Estado, Vargas decreta o fechamento do Congresso e a dissolução dos Partidos, anunciando a “**Nova Constituição**” e elegendo-se a presidente da República. Consolida-se, a partir desse período, sua fase de governo denominada **Estado Novo**.

Conforme as análises de CUNHA, “Esse decreto confirma a dissolução do Congresso Nacional, Assembléias Legislativas Estaduais, Câmaras Municipais, e dá ao governo a competência de nomear interventores e quaisquer outros tipos de funcionários públicos”¹⁰.

Durante sua permanência no poder, entre **1930** e **1945**, Vargas utilizou todas as estratégias políticas para elevar o Brasil à categoria de país industrial. Seus esforços centralizaram-se na preocupação de promover uma estrutura para o ensino, em condições de dar suporte ao processo de industrialização que se iniciara. Para isso, nomeia **Francisco Campos** ministro da Educação e saúde pública do governo provisório.

Campos não foi escolhido ao acaso. Já possuía um amplo currículo na área jurídica e acadêmica. Por outro lado, seus ideais estavam de acordo com os princípios do

¹⁰ CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. p. 26.

pensamento da **Escola Nova**¹¹, cuja concepção se enquadrava nas pretensões da política do **Estado Novo**. Seus métodos de trabalho ficaram visíveis nas reformas dos cursos Primário e Normal que executou quando Secretário do Interior de Minas Gerais, e do ensino secundário e superior, quando Ministro da Educação no Governo provisório. Foi também o redator da **Constituição de 1937**, cuja essência de seu teor consistia na construção da “nova ordem” que se pretendia.

Nesse período, ao mesmo tempo em que se eleva o pensamento da **Escola Nova**, representantes da **Igreja Católica** travam uma luta ideológica com seus defensores, à medida que propugnam a continuidade de uma política educacional de caráter elitista, espiritualista e excludente, completamente em oposição ao pensamento escolanovista, que defendia uma política educacional democrática. Contudo, o pensamento escolanovista não é homogêneo em suas propostas.

No dizer de CURY,

...o momento de compromisso se dá especialmente no ‘Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova’ e na oposição às teses da Igreja Católica. Mas podemos dizer que o pensamento de A. Teixeira não se identifica e nem se uniformiza com o de Fernando de Azevedo. **Anísio Teixeira** sofrerá influências do pensamento de **J. Dewey**. Essa influência torná-lo-á defensor de uma escola democrática, única, capaz de implantar na sociedade capitalista mecanismos aperfeiçoadores do sistema democrático e seus males...**Fernando de Azevedo** sofrera as influências do pensamento de **E. Durkheim**...Azevedo acentuará mais o aspecto da ‘formação das elites’ e para isso a educação que aloca os indivíduos conforme seus dons, os diferencia e com isto dá coesão ao todo social¹².

¹¹ Movimento de renovação educacional sustentado pelos Pioneiros da Educação Nova, representado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros, que se identificavam com uma filosofia educacional em condições de se desvincular das influências da velha estrutura e sustentar a intensificação do processo de industrialização.

¹² CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. p. 20-21.

As lideranças que representavam a **escola tradicional**, compostas por representantes da **Igreja Católica** e defensores da **velha ordem oligárquica**, combatiam a laicidade, a obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a co-educação, princípios básicos do **movimento renovador**. Nessas condições, não se conformavam em perder a hegemonia a que estavam acostumados, desde o período imperial.

Para justificar suas reivindicações, a **Igreja Católica**, na condição de aparelho privado de hegemonia, exige das reformas educacionais a **renovação espiritual**. Neste contexto consegue, embora em caráter facultativo, a manutenção do ensino religioso nos currículos escolares, confirmando o que Gramsci denomina de “*disputas ideológicas pela hegemonia no interior do Estado*”.¹³

Os requisitos de **Campos** combinavam com as aspirações de Vargas, isto é, um homem enérgico que tomava iniciativa de fazer prevalecer suas decisões. Em suas reformas conseguiu inovar e traçar novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro, até então inexistentes. No entanto, ao mesmo tempo em que defendia uma política liberal para a educação, precavia-se das possíveis lutas de classes, que poderiam ocorrer em decorrência das mudanças causadas pela industrialização. Nessas condições passou a combater o liberalismo, por considerá-lo muito democrático¹⁴.

De acordo com CUNHA,

Campos preconizou a ditadura das massas. Investiu contra o liberalismo e a participação política. ‘O clima das massas’, escreveu: é o das grandes tensões políticas e as grandes tensões políticas não se deixam resolver em termos intelectuais, nem em polêmica de idéias¹⁵.

¹³ COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. p. 80.

¹⁴ Sobre as reformas de Francisco Campos, em diferentes abordagens, ver CUNHA, 1981 p. 99-102 e XAVIER, 1990, p. 84-106.

¹⁵ CUNHA, Célio. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. p. 100.

Suas reformas tornaram-se estratégia fundamental para dar sustentação às estruturas do **Estado Novo**. Por um lado, investiu na formação de uma consciência nacional, a respeito da necessidade do aprimoramento da mão-de-obra, para atender ao setor industrial, cuja especialização seria possível somente através de uma reformulação educacional. Por outro lado, atendeu às reivindicações dos representantes conservadores da **Igreja Católica**.

Conforme CURY,

Na conferência Nacional de Educação de 1931, o Governo Provisório, carente de uma explicitação ideológica uniforme no setor da política educacional, pedia às partes em litígio uma resolução. E o acordo não saiu. Acirrando a oposição e passando à ofensiva o grupo dos educadores, embora não homogêneo quanto às suas aspirações educacionais, entra em acordo e compromisso. Dirigem à Nação e ao povo o célebre 'Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova', assinado por Fernando de Azevedo e outros¹⁶.

Durante sua gestão, **Campos** conseguiu minar o poder de decisões políticas da velha oligarquia, preparando uma estrutura em condições de executar um projeto educacional que atendesse às novas demandas do capitalismo emergente, o qual passou a exigir a formação de maior número de pessoas. Nesse contexto, o Estado se filia ideologicamente ao liberalismo democrático, embora esta filiação não chegasse a ocultar, dentro do próprio aparelho de Estado, sua tendência autoritária¹⁷.

No final de sua gestão, o Brasil já possuía uma estrutura política e educacional montada com todo aparato jurídico para dar suporte à estrutura sócio-econômica que se pretendia para o País. A partir daí deu-se continuidade às reformas educacionais, para

¹⁶ CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. p. 23.

¹⁷ A respeito das posições ideológicas do Estado, ver CURY, C.R.Jamil. Op. cit. pp. 24-25.

atender ao novo modelo brasileiro, as quais foram complementadas na década de 40 por **Gustavo Capanema**, então ministro da Educação e Saúde que, através do apoio às **Leis Orgânicas do Ensino**, se encarregou de sua reformulação.

No dizer de SAVIANI,

...Assim, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como fator fundamental. Tem-se consciência dos condicionamentos da educação em relação à realidade global; de modo especial, sabe-se quanto a educação depende da estrutura política¹⁸.

Com a expectativa de institucionalizar os efeitos moralizantes e higiênicos sobre a população, aspirados pelos defensores da **Escola Nova**, foi dada grande relevância ao projeto educacional que passou a difundir a educação através do rádio, onde sua eficácia ultrapassou os limites das escolas para atingir toda a população, tornando-se uma estratégia viável e fundamental para consolidar as reformas educacionais pretendidas pelo Estado.

Conforme DÂNGELO,

A implantação de um sistema de radiodifusão nacional, para que a mensagem moralizante penetrasse a casa de cada rádio-ouvinte, assumia experimentações sociais e psíquicas que pudessem levar o ouvinte a incorporar o espírito coletivo, a disciplina e o civismo. Com isso a produção radiofônica procurava contemplar os métodos educativos da Escola Nova, a fim de transferir para o educando a interiorização do auto-controle, como forma voluntária de adaptação às regras de sociabilidade pretendidas para a ‘nova’ realidade criada pela industrialização e pelo progresso¹⁹.

¹⁸ SAVIANI, Dermal. *Educação Brasileira - Estrutura e Sistema*. p. 1.

¹⁹ DÂNGELO, Newton. “*Escolas sem professores*”: *O rádio Educativo nas décadas de 1920/40*. p. 38-39.

As mudanças ocorreram entre 1942 e 1946, quando foram reformulados o ensino **industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola**. Quanto ao ensino **superior**, não houve reformas durante esse período; foram criados, porém, o **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos** e o **Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, órgãos do Ministério da Educação que serviram de apoio suplementar às reformas.

Entre as reformas efetuadas em todos os ramos de ensino, destacaram-se as que ocorreram no ensino secundário. Isto porque, no entender de seu idealizador (**Francisco Campos**), citado por ROMANELLI,

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; seu fim pelo contrário ‘deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional’, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras²⁰.

Percebem-se aqui as intencionalidades atribuídas ao ensino secundário. Seu objetivo centrava-se na formação de uma cultura geral, mais voltada para uma visão filosófica da realidade nacional. Paralelamente à reforma do ensino secundário deu-se a reformulação do ensino técnico-industrial, o que nos leva a concluir que, enquanto o ensino secundário foi reformulado para atender a uma classe privilegiada, o ensino técnico-industrial foi reformulado para atender à classe popular.

E ainda, conforme XAVIER,

²⁰ ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p. 135.

Também aqui a preocupação dominante não é a revisão, mas parece ser a correção de tendências elitizantes e a adequação da estrutura do ensino ao ideário comum que vinha inspirando a renovação do sistema educacional brasileiro. É ainda dentro desse espírito que se justificam a constituição da história e da geografia do Brasil em disciplinas autônomas, para garantir um estudo mais profundo e eficiente da realidade do país²¹.

Nesse contexto, as disciplinas de História e Geografia eram ministradas através de métodos positivistas que visavam mais uma formação erudita e patriótica, com objetivos de preparar os futuros intelectuais para a gestão e condução da política nacional, do que uma visão crítica de nossa realidade.

No sentido gramsciano, os formados nessas condições seriam os agentes da superestrutura, responsáveis pela articulação entre a superestrutura e a infra-estrutura, e garantiriam a manutenção de uma ideologia de dominação e hegemonia de suas classes. Esse mesmo pensamento foi rigorosamente seguido pelas reformas do ministro **Capanema**.

Conforme o capítulo II, do **Decreto Lei nº 4244** de 9 de abril de 1942, o ensino secundário ficou regulamentado da seguinte forma:

Art. 1. **Finalidades:** 1. “Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Art. 2. O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico²².

²¹ XAVIER, Maria Elizabete S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. p.109.

²² Organização do Ensino secundário no Brasil (Legislação - Programas - Metodologias) Serviço Escolar da Editora do Brasil S/A, série de divulgação, folheto nº 1, São Paulo, 1943.

E o currículo dos cursos, conforme ROMANELLI:

“1º ciclo - ginásial com 4 séries:

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
<i>Português</i>	<i>I - II - III - IV</i>
<i>Latim</i>	<i>I - II - III - IV</i>
<i>Francês</i>	<i>I - II - III - IV</i>
<i>Matemática</i>	<i>I - II - III - IV</i>
<i>Ciências</i>	<i>Naturais III - IV</i>
<i>História</i>	<i>Geral I - II</i>
<i>História do</i>	<i>Brasil III - IV</i>
<i>Geografia</i>	<i>Geral I - II</i>
<i>Geografia do</i>	<i>Brasil III - IV</i>
<i>Trabalhos</i>	<i>Manuais I - II</i>
<i>Desenho</i>	<i>I - II - III - IV</i>
<i>Canto</i>	<i>orfeônico I - II - III - IV</i>

2º ciclo

a) Curso Clássico - 3 séries:

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
<i>Português</i>	<i>I - II - III</i>
<i>Latim</i>	<i>I - II - III</i>
..	
<i>Grego</i>	<i>(optativo) I - II - III</i>
<i>Francês</i>	<i>optat</i>
<i>Inglês</i>	<i>optat</i>
<i>Espanhol</i>	<i>I - II</i>
<i>Matemática</i>	<i>I - II - III</i>
<i>História</i>	<i>Geral I - II</i>
<i>História do</i>	<i>Brasil III</i>
<i>Geografia</i>	<i>Geral I - II</i>
<i>Geografia do</i>	<i>Brasil III</i>
<i>Física</i>	<i>II - III</i>
<i>Química</i>	<i>II - III</i>
<i>Biologia</i>	<i>III</i>
<i>Filosofia</i>	<i>III</i>

b) Curso Científico - 3 séries

<i>Disciplinas</i>	<i>Séries</i>
<i>Português</i>	<i>I - II - III</i>
<i>Francês</i>	<i>I - II</i>
<i>Inglês</i>	<i>I - II</i>
<i>Espanhol</i>	<i>I</i>
<i>Matemática</i>	<i>I - II - III</i>
<i>Física</i>	<i>I - II - III</i>

.....			
<i>Química</i>	<i>I</i>	- <i>II</i>	- <i>III</i>
<i>Biologia</i>		<i>II</i>	- <i>III</i>
<i>História Geral</i>	<i>I</i>	- <i>II</i>	
<i>História do Brasil</i>			<i>III</i>
.....			
<i>Geografia Geral</i>	<i>I</i>	- <i>II</i>	
<i>Geografia do Brasil</i>			<i>III</i>
.....			
<i>Desenho</i>		<i>II</i>	- <i>III</i>
.....			
<i>Filosofia</i>			<i>III</i> ²³ .
.....			

Conforme o currículo acima, pode-se verificar que fora elaborado para atender aos objetivos de uma educação desinteressada, com abordagens sobre uma cultura geral e humanística. Suas intenções eram a preparação para o ingresso ao ensino superior. Nessas condições impossibilitava o acesso da maioria da população a esse grau de ensino.

De acordo com XAVIER, essa situação fica clara na exposição de motivos da citada lei, quando o Ministro Capanema explica:

É que o ensino secundário se destina à preparação da individualidade condutora, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e das atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo²⁴.

As intenções das reformas do ensino secundário não visavam a manutenção de um modelo voltado para o mercado externo, conforme aspiração da oligarquia agrária, mas sim de uma intelectualidade em acordo com a nova realidade brasileira, isto é, de um país que

²³ ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. p. 157-158.

²⁴ XAVIER, Maria Elizabete S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. p 106.

deixara de ser totalmente agrário para se tornar urbano e industrializado. Para a maioria da população, que não possuía condições de se compatibilizar com esse nível de ensino, restava a opção pelo ensino técnico profissional.

No dizer de LIMA,

A Escola no Brasil, destinada por muito tempo, a manter a cultura humanística de uma oligarquia que se decidia apenas pelo mercado externo, foi chamada a realizar outra tarefa: a de modernizar a mentalidade dos novos empreendedores...a de modernizar a população rural e tradicional através do apelo aos tipos de vida urbana, ao consumo diversificado do lazer, aos meios de comunicação²⁵.

A formação técnica profissional, de extrema importância para um país em processo de industrialização, estivera à margem dos interesses brasileiros desde o período republicano até meados da década de 1930, quando o país vai intensificar o processo de industrialização pela via da substituição de importações.

Nesta fase, intensificam-se as relações entre os grupos e as classes sociais que passaram a marcar presença e a participar mais intensivamente no processo de crescimento - classes médias urbanas, burguesias industrial e comercial - o que exige uma reestruturação educacional. Neste sentido, a indústria passou a requerer a formação profissional dos operários, forçando os setores governamentais a direcionarem seus esforços para a valorização desse nível de ensino.

Somando-se a esses fatores, incluem-se as conseqüências advindas da Segunda Guerra, as quais passaram a exigir, em caráter de emergência, a redefinição de uma política de pessoal técnico qualificado, uma vez que nesse período os países europeus dificultaram a importação de produtos industrializados e de mão-de-obra técnica qualificada.

Nessas condições, percebemos uma dependência da política brasileira em relação ao exterior, à medida em que as decisões externas vão-se tornar determinantes para que pudéssemos adotar uma política de valorização do ensino técnico profissional ²⁶.

O ensino profissional era destinado a cegos, surdos-mudos e ‘menores abandonados do sexo masculino’, conforme o art. 28 do Decreto 1.782-A, de 1 de janeiro de 1925, e às ‘classes menos favorecidas’ de acordo com a constituição de 1937 (art. 129). Era um ensino de segunda classe, de nível inferior, e seus alunos não podiam equiparar-se aos do curso secundário

1 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O processo de reformulação que ocorreu durante o Estado Novo foi pré-requisito para a elaboração do decreto que deu origem à **Lei nº 4024**, encaminhada pelo então ministro da Educação **Clemente Mariani** para a Câmara Federal em 1948 a qual, depois de um longo período de debates, acabou aprovada e sancionada somente em 1961, caracterizando-se como a “**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**”. Sua consolidação revelou as lutas ideológicas entre grupos que disputaram o poder no País.

No dizer de LIMA,

...a elaboração da LDB expressa (ou revela) o embate ideológico de três correntes, que demonstram o conflito pela tomada do poder entre as classes que representam a oligarquia rural, a burguesia empresarial e as massas urbanas e rurais. Esta situação corresponde ao estágio de evolução do capitalismo brasileiro, que atingiu, nesta ocasião, no momento em que, entrando na fase da industrialização, reformulou, neste

²⁵ LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e Ideologia: Uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. p. 39.

²⁶ ROMANELLI, O. de Oliveira. Op. cit. p.155.

nível, as suas relações de subsistema periférico em face do espaço econômico do centro do sistema²⁷.

Os resultados alcançados pela LDB podem ser vistos sob dois aspectos: de seu lado negativo, podemos dizer que a lei se tornou um impedimento para a evolução do sistema educacional brasileiro, uma vez que se utilizou de uma falsa postura democrática para ceder às reivindicações de alguns setores da sociedade, que a utilizaram como estratégia de dominação e hegemonia. Por outro lado, atendeu a boa parte das reivindicações dos **pioneiros**, da geração de 1930 e dos segmentos da sociedade que compartilhavam seus ideais, tais como: estudantes, operários e intelectuais, cujos resultados foram altamente positivos.

Na intenção de influenciar a votação da Lei 4.024, vários discursos foram proferidos em defesa de pontos de vista diferenciados, sendo que os mais polêmicos recaíram em torno das questões sobre a **escola pública e privada**. Nesse contexto, sendo a escola um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, na sua relação de dominação e reprodução, foram colocados em jogo tanto os interesses de concentração de capital, através da exploração de lucros que o futuro mercado poderia oferecer com a cobrança das mensalidades escolares, quanto as aspirações pelo domínio e manutenção da hegemonia da classe dominante, fazendo com que o verdadeiro sentido da educação fosse desprezado.

Dentre as várias posições a respeito da polêmica em torno da escola pública e privada, não fica difícil perceber os interesses particulares nelas contidos. Como exemplo, citaremos trechos de pronunciamentos dos senadores Mem de Sá e Nogueira da Gama,

²⁷ LIMA, Danilo. *Educação, Igreja e Ideologia: Uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. p. 41-42.

com posições divergentes, mas com intenções de influenciar os resultados no momento em que era preparada a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme pronunciamento do Senador Mem de Sá, às vésperas da votação da LDB, podemos perceber, no conteúdo de seu discurso, que o mesmo representava os interesses de uma classe capitalista interessada na plena autonomia das escolas privadas para gestar a educação no Brasil, através de financiamento Público.

Continuo entendendo que o Senado deve aprovar o projeto vindo da Câmara:...3º) Porque, mantendo a situação legal vigente, assegura o auxílio ao ensino particular e assim garante a liberdade, a difusão e a democratização do ensino... Este auxílio, como se sabe, é consagrado na Legislação da esmagadora maioria das nações democráticas e negado por todos os Estados totalitários de orientação ou tendência comunista²⁸.

O senador, ao justificar seu ponto de vista, a favor do financiamento público às instituições privadas de ensino, aproveita-se de um momento histórico de circulação de ideologias contra qualquer prática comunista para fazer uma relação entre o ensino público e Estado totalitário, referindo-se ao perigo da hegemonia do Estado sobre os assuntos educacionais. Sua posição deixa transparecer seu conservadorismo e o interesse pelas possibilidades de lucros financiados pelo Estado, em nome da educação privada; procura, portanto, assegurar a situação legal vigente.

Por outro lado, em uma posição menos conservadora, é apresentado o substitutivo do Senador Nogueira da Gama, cujo teor do discurso revela sua posição favorável ao equilíbrio entre a escola pública e a escola particular, em relação ao tratamento que ambas

²⁸ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 83, p. 231-232.

devam receber da União, pois alega que somente assim será conseguido um completo desenvolvimento da instrução nacional e conseqüentemente a erradicação do analfabetismo.

De acordo com parte de seu discurso, contido no substitutivo,

...por princípio, por convicção filosófica, doutrinária e por patriotismo de ambas as escolas, tanto da particular quanto da pública, pois não admito a possibilidade de uma distinção que implique em qualquer luta ou divisionismo em torno dos sagrados problemas da educação em nosso país...O que não posso concordar é que continue o sistema atual de distribuição de subvenções, visando a fins eleitoreiros e políticos, sem maior exame das necessidades do ensino, como ocorre presentemente²⁹.

Em sua aprovação houve uma conciliação entre os interesses, sobressaindo a igualdade de direitos entre a escola pública e a escola privada, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos de direção do ensino quanto aos recursos destinados à educação. Para isso, foi preciso acrescentar outras 244 emendas para o aprimoramento de sua forma e conteúdo. Eis como a questão foi tratada no texto da lei:

TÍTULO II do direito à educação

Art. 2º - *A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.*

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero da educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º - *O direito à educação é assegurado:*

I) pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor:

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da

²⁹ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. n° 83, p. 233.

sociedade, se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos”

TÍTULO III da liberdade do ensino

Art. 4º - É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º - São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins dos estudos neles realizados”³⁰.

A estrutura do ensino continuou sendo mantida em sua forma tradicional, conforme a legislação anterior, como assinala ROMANELLI:

1. **Ensino pré-primário**, composto de escolas maternas e jardins de infância;
2. **Ensino primário** de 4 anos, com chances de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas;
3. **Ensino médio**, subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, e de formação de professores);
4. **Ensino superior**, com a mesma estrutura já consagrada antes³¹.

O conteúdo da lei parece ser coerente em relação à igualdade nas oportunidades de escolarização da população, porém torna-se contraditório na medida em que o País não tinha recursos para conciliar a expansão do setor econômico, como queriam seus

³⁰ ATOS DO PODER LEGISLATIVO. Lei nº 4024, p. 51.

³¹ ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p. 181.

representantes no Congresso, com as metas estabelecidas para a rede oficial, conforme a demanda da população em idade escolar.

Na afirmação de ROMANELLI,

Não se concebe, portanto, que um Estado pobre, de poucos recursos destinados à Educação, deixe de atender às necessidades básicas de todos para privilegiar culturalmente poucos..., comprometendo assim o seu próprio desenvolvimento econômico... Foi isso que os propugnadores da Lei de Diretrizes e Bases não compreenderam. E assim agindo, eles demonstraram perfeitamente que estavam imbuídos de uma mentalidade retrógrada... e ideologicamente muito mais ligados à velha ordem social aristocrática³².

No contexto de sua aprovação, embora os autores da Lei tenham desprezado o conceito de educação, como um fator de desenvolvimento e desmarginalização da população, serviu ao menos para a organização de um sistema de ensino, até então inexistente no País. Por outro lado, o Estado cumpriu sua função histórica de assegurar os interesses de uma classe dominante, passando a privilegiar culturalmente apenas uma camada da população, o que veio confirmar seu caráter antidemocrático.

De acordo com a interpretação de CURY,

O Estado, como estrutura de poder, que representa em instância jurídica e ideológica os interesses da classe dominante como sendo o interesse de toda nação, é um Estado de compromisso entre as várias frações de classe. Mediador de seus interesses, representa o compromisso e procurará o 'equilíbrio' entre as propostas em conflito³³.

A estrutura do ensino, conforme visto anteriormente, prevaleceu com algumas modificações. Porém, se a lei 4.024 representou um passo adiante, no sentido de unificação

³² Idem, Ibidem. p. 184-185.

do sistema escolar e de sua descentralização, não conseguiu resolver os problemas advindos da crise que se acirrou alguns anos após sua aprovação.

A defesa dos interesses de classe de ambos os grupos, apesar das divergências, significa a tentativa do Estado de manter coesa a classe dominante. Por um lado, privilegiou as aspirações da ideologia liberal, baseadas nos ideais de estabilidade e paz social. E, ainda, atendeu às principais reivindicações da Igreja Católica, sobretudo em relação à inclusão do ensino religioso nos programas escolares, estratégia fundamental para manutenção da hegemonia.

A conclusão de CURY nos fornece uma visão geral sobre esses acordos:

Utilizando-nos da noção gramsciana de ‘bloco Histórico’, podemos dizer que a manutenção do mesmo necessitou destes dois grupos de ‘intelectuais orgânicos’ que estabelecessem o ‘vínculo’ entre a estrutura e a superestrutura. A manutenção da sociedade de classes, na especificidade da época necessitava de ‘vínculos’ imediatamente diferentes. Os católicos como ‘intelectuais’ dos grupos oligarcas e setores autoritários que já despontavam, e os ‘Pioneiros’ como ‘orgânicos’ dos setores progressistas da classe dominante, mas que para dar guarida educacional à liberação das forças capitalistas necessitavam abrir espaço (ainda que formal) para as classes populares³⁴.

A contradição gerada pelo sistema de ensino recém implantado pela Lei nº 4.024 fez com que aumentasse a insatisfação popular, isto porque em sua essência nada mudou. Alguns avanços que poderiam se concretizar permaneceram a título de legislação. As escolas não dispunham de recursos materiais e humanos para realizá-los e a sua prática acabou permanecendo desconectada da realidade social brasileira e de seu desenvolvimento

³³ CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. cit. p. 25.

³⁴ Idem. Ibidem. p. 190.

econômico, servindo de motivo para que o próprio Estado, responsável pelo modelo que foi efetivado, viesse a intervir novamente em suas reformulações, readaptando-o à política de desenvolvimento e segurança nacional, a partir do golpe militar de 1964.

Durante o período compreendido entre 1930 e 1964, houve um equilíbrio entre a política populista de Getúlio Vargas, voltada para o nacionalismo, e a expansão da industrialização. Nesse contexto, o Estado desempenhou importante papel de conciliação entre as duas tendências, isto porque ofereceu as condições necessárias à expansão da indústria, colocando o empresariado em condições de suportar a ideologia de sua política nacionalista conseguindo, portanto, a “harmonia”, embora temporária. Essa troca de apoios permaneceu até a penetração mais intensa do capital internacional na economia brasileira, que se deu com o governo de **Juscelino Kubitschek**.

De acordo com IANNI,

Os fenômenos populistas classificam-se da seguinte forma: movimento de massas, partido político classista, sindicalismo tutelado pelo poder público, liderança carismática, linguagem demagógica, nacionalismo econômico, desenvolvimentismo, reformismo, governo populista, ditadura populista e Estado populista. Naturalmente esses fenômenos apresentam distintas combinações e graus de desenvolvimento, conforme as constelações de forças políticas em cada país e época³⁵.

Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto apontam, como entrave ao desenvolvimento na América Latina, o fato de seu processo de industrialização exigir uma urgente necessidade de acumulação que, por sua vez, acaba gerando uma grande

³⁵ IANNI, Octávio. *A formação do Estado populista na América Latina*. p. 105.

desigualdade social. Conseqüentemente, os setores incorporados e marginalizados, dentro desse processo, reivindicam suas participações na economia e na política.

Nesse sentido, as pressões de ambos os setores passam a interferir nos investimentos solicitados pelo capitalismo, o que vai dificultar uma estrutura baseada na política de bem estar social e ao mesmo tempo acelerar a expansão industrial. Foi preciso definir-se uma nova política para os rumos do desenvolvimento, uma vez que a penetração do capital internacional forçou o rompimento daquele equilíbrio que Vargas manteve através de sua política populista. A partir daí a internacionalização da economia brasileira deixou de suportar a política de massas com apelos do nacionalismo³⁶.

Conforme CARDOSO, ideologias e alianças políticas em países dependentes ocorrem de acordo com o seguinte critério:

O primeiro momento se caracteriza pelo fortalecimento do mercado interno, pela transferência de capitais dos setores econômicos preexistentes (mercantis e agrários) para o setor industrial...O segundo momento, que chamamos de fase da 'industrialização restritiva' chamada pelos economistas de 'industrialização substitutiva', caracteriza-se pela importância crescente dos setores de produção de bens intermediários e bens de capital, pela adoção de tecnologia moderna que economiza mão-de-obra,... e, por fim, se assenta num processo de exclusão e marginalização social e política de novo tipo³⁷.

As conseqüências da internacionalização da economia brasileira, iniciada no Governo Kubitschek, contribuíram para o aprofundamento da radicalização entre as posições de esquerda e direita, que defendiam uma revolução social e econômica pró-esquerda e, pela sua oposição, a inserção definitiva da economia brasileira na economia

³⁶ CARDOSO, F. Henrique e FALETTO, Enzo. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*. cap.VI, p. 115-138.

³⁷ CARDOSO, F. Henrique. *Política e Desenvolvimento em Sociedades Dependentes*. p. 118.

internacional. Neste contexto, sai vencedora a segunda posição, definida sua atuação como um período de “recuperação econômica”.

Com essa “nova ordem” econômica, social e política, o Estado brasileiro vai perdendo a credibilidade e se enfraquecendo junto à sociedade civil, expoliada, que passou a se organizar com o intuito de encontrar caminhos alternativos para fazer prevalecer seus interesses.

Nesse contexto, dá-se o golpe militar, onde o Estado deixa de usar privilegiadamente seus aparelhos ideológicos para fazer uso da repressão impondo, através das forças armadas, sua política de **desenvolvimento e segurança nacional**, a qual veio culminar com a nova estruturação da sociedade brasileira, onde a burguesia nacional se incorpora, embora em uma posição subordinada, à burguesia internacional, com a finalidade de defender seus interesses de classe.

A manutenção desse novo modelo solicita uma reestruturação no setor educacional, para atender às emergências de novas demandas econômicas. Para isso, o Estado redefine suas funções, estabelecendo sua hegemonia através da coerção para poder implantar, em nome da “modernização” do País, as Leis 5.540 de 28 de novembro de 1968 e a 5.692 de 11 de agosto de 1971 as quais, sucessivamente, reformularam o **ensino superior** e o **secundário**, cujas mudanças estruturais tiveram impactos significativos sobre a sociedade brasileira.

2 - A Reforma do ensino superior

Até o momento da reformulação, as “escolas superiores” (assim eram chamadas) nasceram e se desenvolveram sob um clima de autonomia em relação à liberdade

intelectual, subordinadas aos interesses de uma elite acadêmica, impregnada de valores culturais e concepções de mundo próprios. A essa classe de intelectuais cabia o despotismo catedrático e o direcionamento dos rumos da Universidade.

Conforme os objetivos da reformulação, essa situação precisou ser revista através da racionalização e uso de melhores critérios sobre a utilização dos fatores educacionais, que a situação do momento passou a exigir. Por outro lado, as exigências educacionais advindas da sociedade não poderiam mais ser atendidas sob o antigo padrão brasileiro de ensino superior, pois a demanda industrial, além de exigir uma formação de nível técnico específica, requeria uma grande quantidade dessa mão-de-obra para atender à expansão acelerada da industrialização.

De acordo com FERNANDES,

...a superação da 'escola superior tradicional' e da 'universidade conglomerada' não poderá realizar-se como um processo educacional de crescimento gradual. A universidade-problema terá de ser destruída, para que, de seus escombros, surja uma realidade nova...Ela tem de exprimir novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade com a sociedade brasileira³⁸.

A reforma do ensino superior tornou-se inevitável. As pressões partiram de várias alas de tendências modernizadoras, internas e externas, que reivindicavam um padrão de educação compatível com o desenvolvimento econômico do País, o que resultou no desmantelamento da velha estrutura. Nesse contexto, a questão é saber por que o Governo

³⁸ FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?*, p. 67.

resolveu promover a Reforma Universitária, uma vez que naquele período o Estado não era compatível com diversos aspectos político-ideológicos destas reivindicações.

Assim, teve papel importante a atuação do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), órgão criado em 1961 por um grupo de empresários de São Paulo e do Rio de Janeiro, que se empenhou em lutar por mudanças na estrutura educacional brasileira, mostrando à sociedade, a urgência de uma educação que pudesse ser compatível com a nova realidade econômica brasileira. Conforme SAVIANI, “Tal instituto funcionou até 1971 como um verdadeiro partido ideológico do empresariado...E a educação também não deixou de entrar na esfera de preocupações do IPES. Assim é que, já em 1964,...se dedicou à reforma da educação”³⁹.

Nesse sentido, vários acordos para a reformulação educacional, em todos os níveis, foram assinados a partir de 1964, e, quanto à Reforma Universitária, por envolver uma duplicidade de influências ideológicas, da mentalidade empresarial e, da estrutura de poder das Forças Armadas⁴⁰, fez com que o presidente da República criasse o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), com a missão de estudar um modelo de reforma que pudesse atender as reivindicações de ambas tendências, visando, portanto, sua modernização e a formação de recursos humanos de alto nível, para auxiliar o desenvolvimento do país.

Para isso, foi assinado, em 02 de julho de 1968, um decreto presidencial que estipulava o prazo de 30 dias para que o GTRU concluísse os estudos e apresentasse uma proposta de Reforma Universitária que atendesse as reivindicações sem ameaçar seu poder de controle e decisões.

³⁹ SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil*. p. 86-87.

No dizer de SAVIANI,

O decreto estabelecia, ainda, que os referidos estudos tinham por objetivo garantir a ‘eficiência, modernização e flexibilidade administrativa’ da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país⁴¹.

Assim, em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a **Lei nº 5.540**, que constituía a reforma universitária, com a finalidade de ajustá-la ao novo modelo econômico. Apesar do Estado já possuir todo seu aparato repressor para executá-la, apoiou-se na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, de 1961, que já havia delimitado os princípios de “**organização e administração**” para a estrutura universitária. Com a aprovação da reforma esses princípios ficaram oficialmente regulamentados, o que facilitou sua prática imediata. Para reforçar o novo modelo, procurou desenvolver, junto à sociedade civil, uma ideologia com caráter de desenvolvimento social, para dar sustentação às demandas de graduação e pós-graduação, sendo sugerido para tal,

...Cursos de curta duração (2 anos), a licenciatura (4 anos) e pós graduação entre 2 a 4 anos adicionais, implantação dos cursos básicos, sistema de créditos (o que implicava na dissolução dos cursos feitos em classes seriadas e a matrícula por série). Propõe-se a departamentização e, com isso, a extinção da cátedra, sugere-se a forma jurídico-administrativa da fundação, restringe-se a participação estudantil nos processos de decisão interna⁴².

Essas medidas acirraram o confronto entre o movimento estudantil e o governo militar uma vez que as manifestações dos estudantes solicitavam as reformulações para atender a uma emergência política e não estritamente econômica, como foi determinada.

⁴⁰ ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil*. p. 222.

⁴¹ SAVIANI, Dermerval. *Política e Educação no Brasil*. p. 81.

A crise universitária se intensificou à medida que a população passa a reivindicar mais vagas para os cursos universitários. Não tendo como atender a essas reivindicações, conter as pressões e desmobilizar os movimentos estudantis que se organizavam, o Estado utilizou-se da estratégia de criar o **Decreto-lei nº 477, de 11 de fevereiro de 1969**, o qual continha os princípios de jubramento aos alunos que não se enquadrassem na nova estrutura, isto é, deveriam ser apenas estudantes e não se envolverem com questões políticas.

Por outro lado, o decreto assegurava plenos poderes ao Estado, no sentido de eliminar aquele aluno que não cumprisse todas as exigências nele contidas, tais como frequência e aproveitamento em condições de assegurar um mínimo de “qualidade”. Com sua decretação foi possível eliminar completamente as manifestações de descontentamento e, ainda, manter o controle entre alunos, professores e funcionários das Instituições.

...consumou-se a ruptura política, também no âmbito educacional, tendo em vista a manutenção da ordem sócio-econômica em nome da defesa da democracia. E o setor estudantil foi, também ele, excluído deliberadamente do regime que se auto proclamou [como] democrático⁴³.

A partir da decretação das citadas Leis, o Estado se viu livre para implantar a política de modernização acelerada, à sua moda, dentro de um modelo desnacionalizante, onde à educação competia apenas executar, de modo eficiente, os objetivos da modernização sob as ordens de um grupo militar tecnocrático⁴⁴.

A racionalização administrativa conseguiu atingir seus objetivos ideológicos na medida em que incentivou a expansão educacional no setor privado, para atender à

⁴² FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. p. 83.

⁴³ FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. p. 97.

demanda efetiva da educação, bem como a organização de uma estrutura universitária para atender a emergente crise da universidade.

Essas medidas acabaram criando uma complexidade administrativa que veio culminar com uma estrutura conservadora, controlada, sem autonomia. No dizer de ROMANELLI,

“Com tudo isso, a racionalidade só veio acarretar um poderoso aumento do esquema de dominação dentro e fora da Universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia”⁴⁵.

A prática do projeto de reestruturação resultou na proliferação do número de faculdades particulares, com cursos de curta duração, cujos objetivos eram a formação de profissionais para atuarem nos setores econômicos do novo processo de industrialização.

Nesse contexto, surge um paradoxo: a formação precária desses profissionais não atendia às exigências da industrialização, as quais davam preferência de emprego aos formados pelo ensino superior público, por reconhecerem que eram melhores preparados.

No dizer de CUNHA,

A complacência do Conselho Federal de Educação propiciou a multiplicação das faculdades particulares, sem que delas fossem exigidas condições adequadas em termos de instalações, bibliotecas, laboratórios e, principalmente, de professores. Essa complacência ocorria paralela à consolidação do regime autoritário que culminou com a não renovação do mandato de certos conselheiros, a cassação do mandato de outros e a adesão cúmplice de outros mais⁴⁶.

⁴⁴ Idem, Ibidem. p. 98.

⁴⁵ ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p. 233.

⁴⁶ CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade Reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. p. 322.

A formação precária desses profissionais deslocava-os para os setores comerciais e industriais, para atender às necessidades da mão-de-obra semi qualificada, que exerciam muito bem. Por outro lado, obstaculizava o aproveitamento dos formandos em escolas técnicas, então implantadas pela reforma do 1º e 2º graus que, nas precárias condições em que foram implantadas, não competiam, num mesmo patamar, com os formados em cursos superiores. Essa situação acaba sendo aproveitada pelo setor econômico, à medida que passa a auxiliar a exploração da mais-valia desse exército de reserva que se formara.

Com profissionais do ensino a situação foi semelhante. Houve uma enorme expansão de matrículas no ensino superior.

Conforme FREITAG, “Basta consultar os dados recentemente publicados pelo MEC, que demonstram um crescimento de 300% das matrículas de 1968 a 1973”⁴⁷.

Essa precária formação, advinda de uma reformulação emergencial e imediatista dos cursos universitários, requerida pela “modernização”, contribuiu definitivamente para rebaixar os níveis do ensino básico de 1º e 2º graus que, por sua vez, também necessitavam de um grande número de professores para atender à sua demanda. Os resultados dessa política foram catastróficos, uma vez que se verificou uma regressão contínua na qualidade do ensino.

A má formação dos professores, principalmente pelos cursos superiores particulares, gerou profissionais mal preparados para atuarem no 1º e 2º graus o que, por sua vez, contribuiu para a má formação dos alunos. Conseqüentemente, formou-se um ciclo que deu origem às perdas de autonomia e qualificação desses profissionais, os quais passaram a formar uma espécie de lumpemproletariado de bacharéis.

⁴⁷ FREITAG, Bárbara. Op. Cit. p. 112.

Conforme as análises de FREITAG, “O ensino particular superior contribuiu para a formação desse novo exército de reserva”⁴⁸.

A degradação do sistema educacional brasileiro não deve ser atribuída apenas aos erros cometidos durante os últimos trinta anos, pois sabemos que a educação acompanha o processo político, econômico, social e cultural de uma sociedade, em quaisquer circunstâncias. Nesse sentido, podemos afirmar que a responsabilidade pelo seu fracasso se deve mais à impossibilidade de sucesso de um país dependente, dentro de um sistema capitalista, do que de seus erros e acertos. Seria inútil continuar apontando aqui as deformações da atual estrutura educacional, sem levar em consideração esses aspectos.

Durante todo esse período a universidade vem convivendo com os efeitos dessa política. No entanto, a partir de 1981 vão sendo organizados, através das **Associações de Docentes (AD) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)**, movimentos de contestação sobre os prejuízos que a reforma da Universidade brasileira tem causado à sociedade, haja vista que, em junho de 1982, apresentaram ao Ministro General Rubem Ludwig o posicionamento dos professores em relação à política universitária em vigor.

Neste período, quatro aspectos caracterizavam o quadro da educação de terceiro grau: a progressiva aceleração do processo de privatização e de empresariamento do ensino, a crescente desobrigação do Estado com o financiamento das universidades, a definição pelo poder público de uma política educacional que não assegurou efetivamente condições reais de ensino e pesquisa na produção acadêmica e o autoritarismo estatal⁴⁹.

⁴⁸ Idem, Ibidem. Op. cit. p. 112.

⁴⁹ Cadernos ANDES, nº 2. p. 2.

A partir daí as contestações e reivindicações, por uma universidade pública, autônoma e democrática, vão-se estendendo aos estudantes, funcionários e outros setores da sociedade civil, tais como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e outras instituições que, através de suas Associações, foram se organizando e reforçando o movimento, a favor do impedimento do controle ideológico, político-partidário ou de qualquer outro tipo de discriminação sobre a comunidade universitária⁵⁰.

Dentro dessas expectativas foi elaborado um documento, o qual foi aprovado no V Conselho Nacional de Associações, realizado em junho de 1982, cujo teor consiste na formação de uma ação em comum com essas entidades para assegurar a reestruturação das Universidades brasileiras, com base nos seguintes princípios:

1. manutenção e ampliação do ensino público e gratuito;
2. autonomia e funcionamento democrático da Universidade com base em colegiados e cargos de direção eletivos;
3. estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas Universidades;
4. dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas Universidades públicas;
5. criação de condições para a adequação da Universidade à realidade brasileira;
6. garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a Universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas, princípios sobre os quais se estrutura esta 'Proposta da ANDES e das Associações de Docentes para a Universidade Brasileira'⁵¹.

⁵⁰ Sobre esta matéria, ver Revista da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia ADUFU, **Herança/Mudança: A Universidade em Transformação**. [1985].

⁵¹ Cadernos ANDES, N° 2. Op. cit. p. 1-2.

A partir daí, esses princípios vem sendo debatidos, revistos e reformulados em vários encontros, congressos e simpósios promovidos pela ANDES e outras Associações de Docentes de Ensino Superior. No entanto, as avaliações atuais sobre a estrutura do ensino superior no Brasil, têm demonstrado que houve algumas vitórias, mas muito pouco se conseguiu desses princípios. E o que é pior, atualmente o quadro se apresenta com uma explícita declaração de desobrigação do Estado com o financiamento da Universidade, cujas conseqüências tem acelerado seu inevitável processo de deterioração, apontando para sua privatização.

3 - Reforma do ensino de 1º e 2º graus

As iniciativas tomadas para execução das reformas do ensino de 1º e 2º graus foram da mesma forma autoritária que as reformas do ensino superior. O presidente da República Emílio Garrastazu Médici, através do **decreto 66.600, de 20 de maio de 1970**, determina, assim como na Reforma Universitária, a criação de um Grupo de Trabalho (GT) no Ministério da Educação e Cultura para, no prazo de sessenta dias, estudar, planejar e propor as medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial.⁵²

No dia 14 de agosto de 1970, dentro do prazo estipulado, o GT apresenta ao Ministro da Educação seu relatório, contendo os itens básicos para a estrutura das reformulações, o qual foi encaminhado aos parlamentares, sendo acrescido de diversas

⁵² SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil*. p. 115.

emendas em seu conteúdo, perfazendo um total de 362, sendo que apenas 27 foram aceitas integralmente e 5 parcialmente.

De acordo com SAVIANI:

...a reduzida quantidade das mesmas certamente facilitou-lhe a tarefa. Com efeito, grande parte delas era inócua e outras chegavam mesmo a ser exdrúxulas...Quanto às demais, 90 foram subemendas, 28 consideradas prejudicadas e 207 foram inteiramente rejeitadas⁵³.

Após conclusão dos trabalhos no Congresso Nacional, o projeto foi encaminhado ao Presidente da República em 11 de agosto de 1971, o qual promulgou a **Lei nº 5.692/71**, sem questionamentos.

...ressaltando-se a ausência de vetos por parte do Presidente da República, fato raro na história da legislação educacional em nosso país. Com efeito, mesmo a Lei nº 5.540/68 recebera vários vetos do então presidente Arthur da Costa e Silva⁵⁴.

Nessas condições, a Lei é decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República, contendo sessenta e seis artigos distribuídos em seus oito capítulos, conforme Diário Oficial do Estado de São Paulo, nº 27 de 09/02/1973:

<i>“Capítulo I</i>	<i>Do ensino de 1º e 2º graus;</i>
<i>Capítulo II</i>	<i>Do ensino de 1º grau;</i>
<i>Capítulo III</i>	<i>Do ensino de 2º grau;</i>
<i>Capítulo IV</i>	<i>Do ensino supletivo;</i>
<i>Capítulo V</i>	<i>Dos profs. e especialistas;</i>
<i>Capítulo VI</i>	<i>Do financiamento;</i>
<i>Capítulo VII</i>	<i>Disposições gerais;</i>
<i>Capítulo VIII</i>	<i>Disposições transitórias”.</i>

⁵³ Idem, Ibidem. p. 122-124.

A **Lei nº 5.692/71** completa as reformas educacionais pretendidas pelo regime militar, com a finalidade de ajustar a educação brasileira ao modelo tecnicista e autoritário, condizente com uma política sócio-econômica que viera justificar a ideologia do desenvolvimento e segurança nacional, implementada durante a euforia do “milagre brasileiro”.

Assim é que a lei nº 5.692 foi saudada como uma verdadeira panacéia, com a redenção definitiva da educação brasileira. E para essa cruzada foram ruidosamente convocados todos os brasileiros...para participar da construção do ‘projeto nacional’ de redenção, de desenvolvimento, de ‘Pátria Grande’, o então chamado projeto de construção do ‘Brasil Potência’⁵⁵.

Para atingir os objetivos da reforma, o Estado se prepara na defensiva onde, através de seus aparelhos repressores, desmantela todas as organizações que pudessem ameaçar as reformas. Depois age sobre o Congresso, para que este não criasse obstáculos sobre as tramitações, determinando que as aceitasse “harmoniosamente”, sem interpelações. Posteriormente, passa a divulgar, na sociedade civil, a ideologia do progresso e elevação do status através da educação.

Em suma, governando à moda do **duce**, Médici dirigiu o país utilizando-se de projetos de impacto que eram decididos autoritariamente e arbitrariamente em virtude da ampla flexibilidade de que desfrutava a sua administração, projetos esses que eram ufanisticamente anunciados através de rede de televisão e rádio a toda a nação, antes mesmo de ser apreciado, conforme a Constituição, pelo Congresso Nacional⁵⁶.

⁵⁴ SAVIANI, Dermerval. *Política e Educação no Brasil*. p. 126.

⁵⁵ Idem, Ibidem. p. 131.

⁵⁶ Idem, Ibidem. p. 136.

Esse modelo desenvolvimentista, resulta no privilégio de interesses do capital internacional, que se tornara predominante em nossa industrialização. Haja vista que tanto a lei da reforma universitária quanto a que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, já vinham sendo pensadas antes do golpe militar de 1964, na perspectiva de formação da sociedade brasileira para manutenção e reprodução das novas relações de produção que se iniciaram.

As promulgações das Leis que reformularam a estrutura universitária e do 1º e 2º graus, tiveram suportes no convênio firmado entre o MEC e a AID (**Agency for International Development**), conhecido como acordo MEC-USAID, com a finalidade de dar assistência técnica e cooperação financeira à organização do sistema educacional brasileiro.

Da mesma forma, como ocorrera com o Grupo que participou da Reforma Universitária, foi nomeado um Grupo de Trabalho (GT) encarregado da reformulação do ensino de 1º e 2º graus, pelo então presidente Costa e Silva que, sem qualquer debate com a sociedade civil, determinou, através da assinatura de um decreto presidencial de junho de 1968, a execução, no prazo de um mês, de um projeto de lei para a educação nacional. Os trabalhos foram concluídos em menos de dois meses, por um grupo de apenas dez pessoas e aprovado em seguida pela Câmara e Senado.

Em uma análise dos documentos podemos perceber que as reformulações possuem dois enfoques. Por um lado, os acordos MEC-USAID deixam transparecer que seus objetivos centravam-se em uma maior integração entre as escolas primárias e médias, propondo uma reformulação que estendesse a escolaridade e eliminasse a compartimentação da escola elementar e da escola média.

Conforme ROMANELLI,

Isso pressupunha um tipo de integração em que o 1º ciclo da escola média (antigo ginásio) ficasse mais ligado à escola primária ou fundido a ela. Portanto, os objetivos implícitos nas sugestões ou propostas dos acordos MEC-USAID estavam vinculados a uma reorganização da escola fundamental⁵⁷.

O outro enfoque exposto ao problema é verificado nos Relatórios do Cel. Meira Matos, da Escola Superior de Guerra e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, os quais, segundo ROMANELLI:

... propugnavam por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente na Universidade. A conexão que tinham em vista estabelecer entre um e outro nível não era a da integração de ambos, mas a reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo (atual 2º grau) com vistas a um desvio de demanda social de escola superior⁵⁸.

Nessas condições, percebe-se que os objetivos de ambos os relatórios centravam-se na preocupação de conter a demanda pelo ensino superior oficial, de forma que as reivindicações fossem contidas através da implantação, no ensino médio, do ensino técnico profissional, cujo objetivo era uma formação mais rápida do aluno e seu encaminhamento ao mercado de trabalho, para que este deixasse de aspirar ao ingresso no curso universitário.

De acordo com ROMANELLI,

Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão, que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior⁵⁹.

⁵⁷ ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p. 234.

⁵⁸ Idem, Ibidem. p. 234.

⁵⁹ Sobre o conteúdo dos acordos MEC-USAID e Meira Matos, ver ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p.209:228.

Essa política torna-se interessante, tanto por parte do Estado, que objetivava a racionalização dos investimentos da educação em prol do processo de industrialização, quanto por parte da sociedade, que reivindicava escolaridades que pudessem oferecer condições de ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Isto facilitaria os meios empresariais, que só teriam a lucrar, uma vez que a mão-de-obra de nível médio se tornaria mais barata e sem condições para reivindicar melhores salários.

Nas condições de uma política de desenvolvimento econômico, em sua fase inicial, a formação de mão-de-obra semi-qualificada, a nível médio, viria atender às primeiras necessidades das indústrias, uma vez que estas, por estarem numa posição periférica, exigiam apenas a base de um grau de escolaridade que fosse suficiente para o trabalhador manipular as técnicas de produção. Nesse sentido, tornava-se interessante, para as empresas, firmar convênios com as escolas para auxiliar a formação profissional a nível médio, acordos estes que foram garantidos pela **Lei 5.692/71**.

Conforme a **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, capítulo I, do Ensino do 1º e 2º graus:**

Art. 1º - *“O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.*

Art. 6º - *As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.*

Parágrafo único - *O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno*

*estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento*⁶⁰.

O capítulo I da citada lei é que vai delimitar os objetivos da reforma. Nesse sentido podemos perceber, já no artigo I, que em seu enunciado há uma tendência ideológica que procura elevar uma identificação para as aspirações humanas, através das relações entre o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, como formas de humanização e auto-realização. Sabe-se, porém, que a auto-realização, através do trabalho apropriado, não está em acordo com o processo de humanização, assim como o exercício da cidadania fica impossibilitado de ser realizado nessas condições.

No dizer de ROMANELLI,

Chama-se trabalho não só a interação do homem com o meio, mas também o resultado dessa interação. Da interação do homem com os outros seres humanos resultam as normas de convivência que levam ao exercício da cidadania. O trabalho e a cidadania, portanto, são aspectos externos ao próprio homem que, todavia, condicionam sua auto-realização. Logo, é de sua interação com o mundo que resulta o condicionamento de sua auto realização. Nesse condicionamento, o homem define e limita a sua liberdade⁶¹.

Assim, os princípios da lei darão, ao aluno que concluir o 1º grau, a opção de ingressar na força de trabalho nas condições de iniciante, ou no 2º grau, o qual poderá garantir uma formação técnica para habilitação de grau médio e, ainda, possibilitar a oportunidade de concorrer às poucas vagas oferecidas pelo ensino superior.

⁶⁰ Diário Oficial do Estado de São Paulo, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

⁶¹ ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p 236.

Nessas condições, tanto a lei **5.540/68**, quanto a **5.692/71** conseguem atingir os objetivos das reformulações, isto é, garantem uma grande oferta de mão-de-obra, embora semi-qualificada, para atender as demandas da industrialização.

Por outro lado, efetivam a racionalização, através da redução do número de vagas para o ensino superior oficial, ao mesmo tempo em que dão incentivos à montagem de faculdades particulares, as quais passaram a absorver boa parte dos alunos que aspiravam o ensino superior. Com essas estratégias o Estado garante a liberação de mais verbas a serem aplicadas na política de desenvolvimento e segurança nacional.

Nossa política educacional ainda se encontra sob os efeitos dessa reestruturação. Com isso, qualquer análise atual na área da educação brasileira que se pretenda, só se tornará possível através da compreensão dos fundamentos das citadas leis, porque ambas se inter completam para atender às demandas e intenções do novo modelo econômico.

A manutenção dessa estrutura não pode ser consubstanciada sem uma reformulação nas disciplinas e em suas metodologias. Para isto foram executadas adaptações que vieram dar suporte à estrutura de ensino implantada. Não caberá, aqui, uma análise das modificações de metodologia implantada em todas as disciplinas. No entanto, concentrar-nos-emos na disciplina de História, por ser este nosso objeto de estudos.

4 - Evolução da disciplina de História na Educação Brasileira

Até o período de nossa Independência, a partir do século XIX, a disciplina de História era ministrada apenas nos cursos secundários e vinculada ao currículo de Latim,

com ênfase muito grande na História Sagrada. A História nacional era relegada nos currículos escolares.

A partir da transferência da família real para o Brasil, em 1808, a vida nas principais cidades brasileiras se altera, a ponto de exigir mudanças administrativas, causando, assim, uma ampliação da vida urbana e o aumento dos quadros da pequena burguesia. No entanto, o ensino continuou sendo ministrado de forma precária e de baixa qualidade, sem nenhuma fiscalização, o que levou a Corte a fundar, em 1837, o Colégio Dom Pedro II, (posteriormente, Ginásio Nacional) o único autorizado a realizar exames para o grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores.

Essas medidas contribuíram para que os objetivos do ensino se tornassem mais propedêuticos, ou seja, voltados para a preparação à faculdade⁶².

A partir da segunda metade do século XIX, enquanto o resto do mundo se laicizava, cada vez mais, no Brasil, a iniciativa particular se organizava para fundar importantes colégios, sobretudo católicos, os quais passaram a dar ainda mais ênfase à História sagrada. Por outro lado, é incentivada, pelas iniciativas não-religiosas, a educação voltada para o estudo da Ciência. Neste sentido é desprezado o caráter humanístico do ensino de História.

De acordo com ARANHA,

mas há também algumas iniciativas não-religiosas, como é o caso da Sociedade Culto à Ciência de Campinas, no estado de São Paulo, que funda um colégio de inspiração nitidamente positivista. Neste sentido é oferecida não só a alternativa da educação leiga, como também o estudo de Ciências⁶³.

⁶² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *A História da Educação*. p. 189-194.

Após a Independência, sobretudo com o advento da República, setores das sociedades Históricas e Geográficas passaram a exigir a construção de um currículo que fizesse referências à História do Brasil. Nesse sentido, a História Sagrada foi cedendo espaços à valorização da História Civil e Política, com ênfase ao culto dos heróis e monumentos dedicados a determinados “momentos” da História pátria⁶⁴.

No final da Primeira República, à medida em que o ensino de História do Brasil foi deixando seu caráter religioso, a favor de uma concepção civil e política, seus métodos foram sendo reforçados por uma concepção positivista, cuja ideologia remetia à valorização dos heróis da pátria que, na maioria das vezes, eram de origem européia, a favor da exclusão da população brasileira, principalmente a indígena que, por sua lógica, deveria ser o sujeito deste processo. A exemplo, disso podemos verificar os discursos contidos em alguns livros didáticos da época.

Na época de[do] descobrimento, o Brasil era habitado por numerosas tribos de Índios selvagens...No interior do paiz [país] viviam os **Aymores**, muito ferozes; os **Goytacazes**, rudes e traiçoeiros;...
O gentio falava uma lingua totalmente diversa das linguas europeias;...
A religião dos Indios não passava de um grosseiro feitichismo; reconheciam, com[n]tudo a existência de um ser supremo, Tupan...
De ordinário, os selvagens eram fortes, robustos e corajosos...
A guerra fazia-se sem declaração previa, por surpresa ou por emboscada.
Os vencedores destruiam a taba inimiga e quasi[e] sempre devoravam os prisioneiros com grande regozijos públicos”⁶⁵.

...**OS TAMOYOS**, que ocupavam a região entre S. Vicente e Rio de Janeiro, iam se reunindo em uma terrível confederação, com o fim de destruir as colônias portuguesas.

⁶³ Idem, Ibidem. p. 192.

⁶⁴ Revista **Movimento de Reorientação Curricular - História Visão da Área**. p. 2

⁶⁵ Primeiras lições de *História do Brasil*. p. 11-12.

A situação tornava-se gravíssima. Então os Jesuitas Nobrega e Anchieta, por um acto heroico de zelo e de patriotismo, foram ter com esses bárbaros...⁶⁶.

OS AYMORÉS. De onde vinham estes, tão selvagens, que os próprios selvagens, aterrados fugiam deles? Quando, como uma avalanche humana, caíram sobre Pôrto Seguro, um terror pânico se apoderou dos colonos portugueses e dos índios aliados...Eram grandes e feios⁶⁷.

O INDIO E A ABSORPÇÃO, A catequese iniciou o trabalho de absorção do indígena brasileiro e o fez participar de uma civilização para ele inteiramente exótica...

Dominantes que eram das plagas brasílicas não resistiam à nova cultura européia, em tudo superior, e que por isso mesmo os levou à condição de dominados...⁶⁸.

Até a década de 20, não existindo uma estrutura que regulamentasse o ensino, aconteceram tentativas anarquistas de implantação de escolas livres, com destaques ao ensino de História, sobretudo ao tratamento que esta dava às questões relacionadas aos temas da Revolução Francesa, Abolição e República. Essas escolas não conseguiram implantar seus projetos educacionais e vão se extinguindo, à medida em que vai sendo regulamentada a legislação brasileira.

Conforme a Revista “Movimento de Reorganização Curricular”,

Nesse período, o governo republicano empreendeu sucessivas reformas, procurando dar soluções para a situação de desordem e descrédito do sistema escolar, decorrente da estrutura de exames parcelados.

Deu-se ênfase, sobretudo ao ensino da História Universal. A História do Brasil aparecia no currículo do então chamado Ginásio Nacional (que era o antigo Colégio Pedro II) com a reforma de 1901, desaparecia com a reforma de 1911, era reintroduzida pela de 1925,

⁶⁶ NETTO, Coelho e Olavo Bilac. *A Pátria Brasileira*. p. 94-96.

⁶⁷ Idem, Ibidem. p. 94-95

⁶⁸ GOMES, Alfredo. *História do Brasil*. p. 54.

ganhando maior peso a partir da Reforma Francisco Campos (1931), sempre incluída na disciplina História Universal⁶⁹.

A reforma de Francisco Campos com intenções de organização do ensino secundário, estabeleceu a exigência da habilitação para ingresso aos cursos superiores. Em relação a seu currículo, este ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, com direito ao ingresso em qualquer curso superior, sendo a disciplina **História** oferecida em todas as séries e outro complementar, de dois anos, com especialização para as áreas de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. Nesse sentido, a disciplina **História** era oferecida com caráter propedêutico às profissões afins⁷⁰.

O currículo proposto pela reforma Francisco Campos visava a homogeneização da população. Nesse sentido, tornara-se fundamental a necessidade de se estudar História do Brasil e da América no contexto da História da Civilização. No entanto, isto acabou não ocorrendo, devido à complexidade do programa, ficando relegadas, por falta de tempo, justamente as partes referentes ao Brasil e à América, cujo programa veio a ser retificado em 1940, através de uma portaria ministerial.

Conforme revista “Movimento de Reorganização Curricular”,

Em 1940, em plena ditadura do ‘Estado Novo’, por pressão do Instituto Histórico e Geográfico, e através de uma portaria ministerial, a História do Brasil passava a ser uma disciplina autônoma, tendo as suas questões, inclusive, maior peso na nota atribuída ao aluno⁷¹.

Nesse contexto, a idéia de Brasil é apresentada sob os conceitos de pátria, povo, nação, família, fraternidade etc. e nas formas de vastidão territorial, riquezas e belezas

⁶⁹ Revista **Movimento de Reorganização Curricular**. Op. cit. p. 3.

⁷⁰ ROMANELLI, Otaíza de O. Op. cit. p. 135-136.

naturais. Dessa forma, a disciplina de História tornara-se um instrumento poderoso para a criação da unidade nacional, articulando nacionalidades e comunidades culturais para um relacionamento harmonioso com o Estado.

As propostas das reformas de 1942 a 1945, na gestão do ministro Gustavo Capanema, estabeleciam para o ginásio a formação de uma cultura geral, voltada para o patriotismo. Nesse sentido, a disciplina de História, cujos objetivos estão voltados para a formação política, acaba retornando com as antigas funções de caráter propedêutico e aristocrático.

Esta situação perdurou até a aprovação da LDB/61 que atribuiu aos professores a formulação dos programas, estabelecendo conseqüentemente a seriação das disciplinas em História do Brasil e História Geral. Aproveitando-se das possibilidades que a Lei oferecia,

um grupo de historiadores, entre os quais se destacava Nelson Werneck Sodré, elaborou uma série de materiais a que se denominou “**História Nova**”, de inspiração marxista, com a preocupação de criticar a história tradicionalmente voltada para as elites. Esse grupo, bem como os resultados que produziu, foi violentamente reprimido após 64⁷².

Durante o regime militar, a **Lei 5.692/71**, ciente do caráter político e de intervenção social das disciplinas História e Geografia, resolveu fundi-las na disciplina **Estudos Sociais**, cujo objetivo era a diluição dos seus conteúdos críticos, privilegiando o patriotismo e o culto ao Estado.

Nos cursos superiores, através da **Lei 5.540**, processou-se a introdução das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, para dar suporte ao novo programa de Estudos Sociais para os 1º e 2º Graus, que passaram a exigir maior número de professores.

⁷¹ Revista **Movimento de Reorganização Curricular**. Op. cit. p. 5.

Conseqüentemente, o Estado incentiva a implantação de faculdades particulares para atender a essa demanda, concedendo facilidades para suas instalações.

CAPÍTULO II

DESCARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS OFICIAIS DE HISTÓRIA EM MINAS GERAIS.

Todas as análises sobre a educação escolar brasileira, realizadas até o momento, têm nos revelado que as reformas educacionais vêm seguindo as mesmas tendências, isto é, o ensino é reformulado para atender as determinações de uma classe social, representada no Estado, que tem conseguindo concretizar seus interesses, através da hegemonia e da coerção sobre as classes subalternas⁷³.

⁷² Idem, Ibidem. p. 6.

⁷³ Uma explanação sobre essas estratégias de dominação encontra-se em MOCHCOVITCH, Luna Galano.

Nessa perspectiva, o ensino de História tem sido objeto de muita cautela por parte dos “reformuladores”; isto porque, em suas várias concepções e métodos de abordagens, a disciplina de História poderá criar concepções de mundo e ideologias em desacordo com os interesses pretendidos.

Conforme NUNES,

Por isso, o ensino dessa disciplina tem de fato um efeito político. Isso, por sua vez, reflete até mesmo na organização curricular da escola. Porém, mais importante do que o reflexo que ele tem na organização curricular de 5ª a 8ª séries, é a ideologia, a concepção de mundo que através dele será veiculada na escola⁷⁴.

Analisando as relações entre o ensino de História e as reformulações educacionais brasileiras, a partir da década de 30, pudemos verificar que o mesmo não fora acrescentado aos currículos escolares apenas para complementação de uma formação crítica e cultural. A disciplina é manipulada para atender a uma política liberal positivista, que se acentua em decorrência da industrialização.

Desde as reformas do ensino secundário executadas pelo ministro Gustavo Capanema, através da Lei 4.244 de 9 de abril de 1942, conforme citamos no capítulo anterior, o ensino da História fora introduzido nos currículos dos cursos secundários com metodologias que visavam, além de uma formação da História Universal, a promoção de uma consciência patriótica e humanística dos adolescentes.⁷⁵

Esse **conceito** de História e sua **metodologia** são implantados para atender ao modelo nacional-desenvolvimentista brasileiro. Porém, a proposta de uma formação

Gramsci e a Escola. Editora Ática, S. Paulo, 1988, p. 43-47.

⁷⁴ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais*. p. 53.

patriótica e humanística vai-se contradizendo e os fatos ocorridos a partir de então mostram os conflitos dentro da própria estrutura do Estado. A visão desse conceito vai sendo questionada, à medida em que as contradições geradas pelo descontentamento da população vão se acirrando e ganhando novas interpretações pois, a partir de 1961, a política brasileira é vitimada por sucessões de crises, que irão culminar com o golpe militar de 1964.

A gestão do governo **Jânio Quadros**, apesar deste permanecer pouco tempo no poder, de 01/01/1961 a 25/08/1961, foi marcada por contradições, suficientes para despertar na população aspirações de independência em relação aos Estados Unidos, uma vez que restabeleceu as relações com a URSS, China e condecorou Ernesto “Che” Guevara, herói da Revolução Cubana. Adota, portanto, uma política externa de esquerda e, ao mesmo tempo, uma política interna de “direita”, conservadora. Nesse sentido, seu governo caracterizou-se por uma proposta de moralização política, combate à corrupção e ao favoritismo e uma maior aproximação com a **política comunista**, para atingir o desenvolvimento, medidas suficientes para gerar uma série de crises na política interna e conseqüentemente sua renúncia em 25/08/61.

Conforme NUNES,

...Desenvolveu uma política menos voltada para os Estados Unidos, como vinha acontecendo nos governos anteriores, desde a Segunda Guerra Mundial. Mesmo formalmente declarada como política externa neutra, os setores direitistas e centralistas do País estavam descontentes. Ao condecorar Ernesto ‘Chê’ Guevara, ministro da indústria de Cuba, com a Grã-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul, em agosto de 1961, teria

⁷⁵ Para uma análise sobre a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, DECRETO-LEI Nº 4.244, 09 de abril de 1942, ver ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. p. 156-159.

ido longe demais na visão dos políticos conservadores que representavam as elites nacionais⁷⁶.

Sua renúncia causou uma nova crise política porque os ministros militares não concordaram com a posse do vice-presidente **João Goulart**, considerado **comunista** pelos setores da política nacional e internacional. Esse fato levou o então governador do Rio Grande do Sul, **Leonel Brizola**, a encabeçar um movimento cívico-militar que insistia na legalidade de sua posse. Para a superação do impasse, optou-se pela adoção de uma Emenda à Constituição, estabelecendo o parlamentarismo no País.

Com esta medida, **João Goulart** assumiu o parlamentarismo, embora tenha sido exercido de forma problemática, permaneceu até 1963, quando um plebiscito decidiu pela volta do sistema presidencialista. Em sua gestão, através da assinatura de decretos, lançou a política de “Reformas de Base”, que consistia em algumas medidas consideradas polêmicas, por não estarem em acordo com os próprios interesses do Estado. Com isto, intensificou-se a oposição a seu governo, foi pressionado até o fim de seu mandato, que se deu com o golpe militar.

No dizer de NUNES,

Os setores políticos que até então tinham ficado na defensiva em relação ao governo Goulart, passam ao ataque declarado. A conspiração militar, em hipótese, com a ajuda norte americana, colocou fim ao governo Goulart e instalou a ditadura militar no País⁷⁷.

⁷⁶ NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de Mundo no Ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais*. p 74.

⁷⁷ Idem, Ibidem. p. 77.

A disciplina de História se mantivera, até esse período, nos currículos escolares, como disciplina de extrema importância para a formação de uma cultura geral, numa sociedade dependente que engatinhava em direção ao desenvolvimento, conseguindo, portanto, manter uma ideologia de progresso e harmonia.

A partir daí, as novas relações de produção vão se acentuando e gerando as típicas contradições de um sistema capitalista. Com isto, há uma preocupação por parte do Estado em relação à **metodologia** e ao **conceito** de História veiculados nas escolas que, na opinião de seus gestores, precisaram ser alterados para poderem se adequar a essa nova etapa de desenvolvimento. Tiveram papel importante nesse processo os intelectuais, representados por uma classe de funcionários a serviço do Estado, com o propósito de preparar a sociedade para uma transformação cultural.

Conforme GRAMSCI,

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’... Os intelectuais são os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político..⁷⁸

Para atingir esses objetivos, iniciou-se a elaboração de várias estratégias para a desmobilização e desqualificação dos professores de História. Isto porque havia uma consciência por parte dos “dirigentes” do País, de que a História se constitui em uma disciplina política de intervenção social e, dependendo do conceito e da metodologia em que for empregada, poderá gerar efeitos “negativos” sobre a população.

⁷⁸ GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. p. 10-11.

Havia uma preocupação sobre os conteúdos das disciplinas que compunham os currículos escolares e, quanto à História, essa preocupação recaía sobre seus métodos e a veiculação de uma concepção crítica, em desacordo com as pretensões daquele momento histórico, que certamente viriam interferir nos planos governamentais. Iniciam-se, nesse período, as estratégias de alteração dos **conteúdos** da disciplina, bem como a desmobilização e desqualificação de seus professores.

A primeira etapa dessa estratégia se dá com a revitalização da **Educação Moral e Cívica** que se tornou obrigatória em todos os sistemas e graus de ensino do País. Seus conceitos visavam promover a nação, a pátria, a integração nacional, o trabalho, etc.

Na interpretação de FONSECA,

Articulado a este projeto de desqualificação dos professores de História...são planejadas e implementadas novas ações visando a revitalizar a Educação Moral e Cívica... passa a ser tratada não mais como disciplina e sim como prática educativa. A diferença fundamental entre as duas formas é que, enquanto a disciplina envolve atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo, a prática educativa visa à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas⁷⁹.

Nessas condições, percebe-se que sua incorporação nos currículos escolares não foi utilizada apenas como subsídio para uma formação cultural e sim como **doutrinação ideológica do Estado** sobre a população, a qual não ficou apenas nos limites das escolas, mas estendeu-se para toda sociedade através de outras instituições sociais. De acordo com FONSECA, "...o Estado utiliza-se destas instituições como meios educativos, leia-se

⁷⁹ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada (São Paulo e Minas Gerais, anos 70 e 80)*. p. 41- 42.

‘doutrinadores’, através dos quais os ideais de moral e civilidade são introjetados na sociedade brasileira”⁸⁰.

Toda essa estratégia já vinha sendo pensada pelos gestores da política educacional brasileira bem antes da aprovação da Lei 5.692/71, que reformulou o sistema educacional, haja vista que a disciplina **Estudos Sociais** já vinha sendo ensaiada nos setores estatais desde o golpe militar de 1964, tese confirmada por FONSECA:

...Entretanto, na verdade, ela vem consolidar uma série de medidas e estratégias educacionais adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964...Vem também institucionalizar a nível nacional experiências que já estavam sendo realizadas, como por exemplo, os **Estudos Sociais**⁸¹.

E, ainda, conforme publicação da revista Movimento de Reorientação Curricular,

Paralelamente, começava-se a introduzir, a partir de 1959, os programas de **Estudos Sociais** nos cursos experimentais e vocacionais, visando a uma integração dos conteúdos de História, Geografia, Economia, Política, Sociologia, Antropologia e Psicologia, numa perspectiva funcionalista, que rejeitava o conflito e tentava, racionalmente, administrar o real⁸².

A introdução de **Estudos Sociais** em substituição à **História** e a **Geografia** veio concretizar-se através da **Lei 5.692/71**, com objetivos de diluição e transformação de seus conteúdos em padrões propagandísticos e cívicos, para dar suporte ideológico à repressão que se fazia na época.

De acordo com as análises da revista Movimento de Reorientação Curricular, “...Atrelado a isso processou-se a introdução das licenciaturas curtas em Estudos Sociais,

⁸⁰ Idem, Ibidem. p. 44.

⁸¹ Idem, Ibidem. p. 49.

⁸² Revista Movimento de Reorientação Curricular. *História*. 002/92. p. 6.

juntamente com a abertura de ‘mercado’ para as instituições superiores privadas”⁸³. Nesse contexto, a oficialização de **Estudos Sociais** é estendida aos cursos superiores em substituição aos cursos de **História e Geografia**, com objetivo de formar professores para ministrarem a disciplina de **Estudos Sociais** nas escolas de 1º grau, em conformidade com a Lei 5.692/71, através de Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação.

No Parecer nº 853/71, fica estabelecida a organização curricular para o ensino de 1º grau, contendo obrigatoriamente um **núcleo comum** e uma **parte diversificada**, onde o Ministro da Educação e Cultura, no caso de Estudos Sociais, resolve:

“Art. 1º - O núcleo comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

...

b) Estudos Sociais...

Parágrafo 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

...

b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil.

Art. 3º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observando o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

...

b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento.

⁸³ Idem, Ibidem. p. 7.

Parágrafo 2º - O ensino deverá sempre ajustar-se aos objetivos mais amplos estabelecidos no artigo 1º da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e artigos 1º, 17 e 21 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, inserindo-se harmonicamente na Política Nacional de Educação.”⁸⁴.

Em uma abrangência maior, o **núcleo comum** passa a ser constituído de Comunicação e Expressão, **Estudos Sociais** e Ciências, além da **Educação Moral e Cívica**, Educação Artística, Educação Física, Programa de Saúde e **Ensino Religioso**. Nesse contexto a **História** e a **Geografia** simplesmente passaram a fazer parte de **Estudos Sociais**, segundo a **resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação**.

Essas foram as bases para a articulação de um projeto de **Estudos Sociais**, cuja finalidade era, além da desqualificação das disciplinas e dos professores de História e Geografia, controlar e revigorar a **Educação Moral e Cívica** no ensino brasileiro, mantendo-a, não como disciplina, mas como uma “**doutrina**” de Estado, no intuito de controlar a sociedade.

Com isso, o **ensino de História** vai sendo vinculado aos princípios norteadores da **Educação Moral e Cívica** e os professores de **História** e **Geografia** vão perdendo sua autonomia e passando a ministrar as mesmas disciplinas.

Conforme FONSECA,

Por outro lado, os estabelecimentos de ensino, obrigados legalmente a cumprir o programa fixado pelo Conselho Federal de Educação, diminuem a carga horária de História e Geografia, cedendo espaços na

⁸⁴ DIÁRIO OFICIAL - Estado de São Paulo, Suplemento Especial nº 27 de 09/02/1973, p. 3.

grade curricular da escola para as duas disciplinas obrigatórias: EMC e O.S.P.B.⁸⁵.

Com essa estratégia o Estado consegue, além de uma racionalização econômica, conforme já citamos, o controle ideológico sobre a disciplina, a nível de 1º grau, onde a ausência de uma reflexão crítica, própria do ensino de História, fez com que o curso de **licenciatura curta**, no ensino superior, passasse a formar o professor “ideal” para reproduzir e veicular os princípios do Estado, junto às escolas de 1º grau.

No dizer de FONSECA,

A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava na maioria das vezes empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para crítica e criatividade⁸⁶.

Dando continuidade à política de desqualificação dos profissionais de História e Geografia, o **Ministério da Educação e Cultura** edita, em 1976, a **portaria 790, de 22/10/76**, a qual passou a autorizar apenas os professores licenciados nos cursos de **Estudos Sociais**, a lecionarem as aulas de **Estudos Sociais**, restando para os licenciados em História e Geografia apenas o direito de lecionarem suas disciplinas somente no 2º grau, sendo que nesse grau de ensino o número de aulas era muito pequeno.

Conforme item 1.9 da citada portaria,

⁸⁵ FONSECA, Selva Guimarães. Op. cit. p. 45.

⁸⁶ Idem, Ibidem. p. 31.

Área de Estudos Sociais, no 1º grau, aos licenciados em **“Estudos Sociais”**, em curso de curta duração, ou em, **“Estudos Sociais”** na modalidade de **“Educação Moral e Cívica”**, curso de duração plena, bem assim aos licenciados em **“Ciências Sociais”**, duração plena, (CFE, Resolução nº 8/72 e Parecer nº 293/62)⁸⁷.

Essas medidas foram suficientes para que alguns setores acadêmicos e profissionais reagissem contra as reformas, haja vista que, no final da década de 70 e início da de 80, fortaleceram-se as associações científicas, tais como a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), cujas participações e contestações tiveram grande impacto sobre a situação vigente.

Nesse período, uma série de acontecimentos fortaleceu esse debate. Viveu-se uma expansão dos cursos de pós-graduação em História, com a presença marcante, nesses cursos, de professores de 1º e 2º graus.

Por outro lado, abriu-se a participação de professores de 1º e 2º graus na ANPUH, o que solidificou tal debate.

Assistiu-se ainda a uma expansão do mercado editorial relacionado com o ensino de História, com lançamento de coleções como ‘Primeiros passos’, ‘Tudo é História’, ‘História Popular’, ‘Encanto Radical’ etc⁸⁸.

A resistência dos profissionais foi-se intensificando na medida em que seus interesses iam sendo atingidos. A hegemonia pretendida pelo Estado foi desarticulada pelos professores das escolas públicas de Minas Gerais, porque não aceitavam a implementação dos Estudos Sociais de forma autoritária, como fora imposto. Nesse sentido, a organização

⁸⁷ Portaria nº 790, de 22/10/76, Item 1.9. A partir de 1989, essa portaria foi substituída pela de nº 399/89 de 28/06/89.

⁸⁸ Revista Movimento de Reorientação Curricular. *História*. Op. cit. p. 7.

consegue chegar a ponto de sensibilizar o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a recuar em determinadas medidas⁸⁹.

De acordo com FONSECA,

...A partir deste parecer [7.676/78, do C.F.E.], há uma revisão do artigo 5º da resolução 8/71 e da portaria 790/76, explicitando a possibilidade de introduzir História, Geografia e OSPB a partir da 5ª série como disciplinas autônomas e também de os licenciados em História, Geografia e Estudos Sociais ministrarem aulas de Estudos Sociais no 1º grau⁹⁰.

1. A implantação do programa de Estudos Sociais na rede pública de ensino de 1º grau em Minas Gerais

O programa de **Estudos Sociais**, implantado em 1973 pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), foi organizado por seus especialistas em conformidade com o Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, seguindo os pressupostos de sua ideologia liberal.

Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, CEE/MG, reconhecendo o peso da imposição das reformas, toma a iniciativa de separar os conteúdos de **História e Geografia**, no ensino de 5ª à 8ª séries, quebrando a hegemonia que o Estado pretendia implementar através da Lei 5.692/71. No entanto, os objetivos gerais, a nível nacional foram mantidos.

⁸⁹ Uma explanação mais abrangente sobre as questões relacionadas aos Estudos Sociais pode ser encontrado no artigo *Estudos Sociais no primeiro Grau*, de Elza Nadai, publicado na coletânea “**Em Aberto**” ano 7, nº 37, de 1988.

⁹⁰ FONSECA, Selva Guimarães. Op. cit. p. 34.

Em seu discurso de introdução, o Programa tenta justificar a integração da **História** e **Geografia** às disciplinas Educação Moral e Cívica (E.M.C.) e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.), com o intuito de neutralizar o senso crítico da realidade que essas disciplinas podem oferecer à população. Por outro lado, reforça as necessidades de adequação do jovem estudante à realidade que se apresenta. Enfim, oferece, como recompensa, a ideologia de independência, isto é, os que aderirem ao programa serão recompensados.

Essas afirmações são reveladas no enunciado dos principais pontos do discurso de introdução do Programa de Estudos Sociais de 1º grau de Minas Gerais, onde,

Considerando as necessidades da era de profundas transformações em que vivemos, torna-se totalmente sem significado continuarmos a encarar a História, a Geografia, a Educação Moral e Cívica e a Social e Política Brasileira como unidades estanques e sem conexão com o momento presente...

Tendo em vista a adequação do comportamento dos jovens a uma era de mudança acelerada, torna-se necessário correlacionar e integrar os conteúdos específicos de Estudos Sociais, fornecendo ao aluno os elementos necessários à compreensão da complexa situação mundial...

A finalidade fundamental dos Estudos Sociais... é a formação do Homem e sua integração na comunidade nacional e mundial como elemento útil a si mesmo e à sociedade em que vive. A integração só será possível por meio da organização lógica dos conhecimentos, da aquisição de atitudes de independência de julgamento, de solidariedade e tolerância, de lealdade social e de humanitarismo⁹¹.

O enunciado do **discurso de introdução** do programa apresentado revela suas contradições na medida em que sua concepção de História pretendia, além de manter o aluno sob a posição de mero contemplador da realidade, ainda submetê-lo, em nome da

⁹¹ Programa de Ensino de Primeiro Grau. *Estudos Sociais*, de Minas Gerais. [1971], p.3.

comunidade nacional, a qualquer tipo de mudança que lhe fosse imposta. Nesse sentido, o conceito de História somente se justifica como forma de dominação.

Sua elaboração não foi preparada apenas para justificar a integração das disciplinas do programa. Percebe-se que houve uma preparação ideológica para aceitá-lo, isto porque o momento histórico refletia esperanças na política de desenvolvimento do conhecido “milagre brasileiro”.

Nessas condições, tornou-se mais flexível sua aceitação pelo fato deste reafirmar o ideário de “progresso” relacionado com as inovações tecnológicas. Seu enunciado tenta mostrar que o “progresso” aspirado pela sociedade poderá tornar-se extensivo a todos na medida em que cada um de seus membros colabore para sua efetivação. Nessas condições solicita, a partir do programa escolar, atitudes de solidariedade, tolerância, lealdade social e humanismo.

Para dar sustentação à ideologia de dominação, o Estado passa a se encarregar, também, da produção do material didático-pedagógico, bem como de seu controle, eliminando assim as possibilidades de acesso, tanto de professores quanto de alunos, a outras bibliografias que poderiam levar a reflexões sobre outras vertentes da realidade brasileira.

Conforme TURINI,

O livro didático é o grande suporte no qual a maioria dos professores de História se apóia para viabilizar suas aulas. Mesmo quando não é a única, exclusiva fonte da qual se utiliza, não há professor que não tome ao menos como referência, ou ‘pontapé inicial’ no estudo de um determinado assunto.

Segundo conclusões dos estudiosos do tema, o livro didático tem sido utilizado para informar não apenas o aluno, mas também o próprio professor⁹².

Em conformidade com a política nacional, o programa se apoia nas solicitações de integração das citadas disciplinas, para ocultar suas verdadeiras pretensões, isto é, eliminar a autonomia e o senso crítico da História e da Geografia, favorecendo as tendências ao civismo, harmonia e docilidade, comportamentos estes que se tornam fundamentais para o controle e direcionamento da comunidade escolar.

Conforme NUNES,

...Segundo a ideologia liberal, os objetivos do programa de 'Estudos Sociais', ou programa de História e Geografia para 5ª a 8ª séries do 1º Grau em Minas Gerais, revelam uma concepção liberal, tradicional e conservadora de homem e sociedade. O professor de História continua introjetando e repassando essa concepção de mundo.

[A] Suposta objetividade do programa de História de 5ª a 8ª séries, elaborado pelo CFE/MG, à luz da lei 5.692/71, de ajustar o indivíduo à 'ordem', implica em uma concepção de educação que visa desenvolver nos alunos uma postura de submissão, de resignação⁹³.

Nesse contexto, os conteúdos estruturais do programa de **Estudos Sociais** de 5ª a 8ª séries do primeiro grau em Minas Gerais ficaram organizados da seguinte forma:

5ª Série:

Conteúdos:

⁹²TURINI, L. D. Alvarenga. *A avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*.p. 62.

⁹³ NUNES, Silma do Carmo. *Concepção de Mundo no Ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais*, p. 145-146.

Geográficos: *Noção do quadro geo-econômico do País.*

Históricos: *Formação do processo histórico brasileiro (origens da história brasileira).
Formação da consciência histórica.*

Políticos e Educação Moral e Cívica: *Origens da Organização política e administrativa do Brasil.
Formação da consciência nacional e valorização de pessoas inseridas na comunidade.*

Antropológicos: *Formação da Etnia básica da cultura brasileira.
Tradições e aspectos da cultura luso-brasileira.*

Sociológicos: *Consequências sociais do desenvolvimento do Brasil.*

Econômicos: *Bases econômicas do Brasil.*

6ª Série:

Conteúdos:

Geográficos: *Visão integrada dos grandes conjuntos regionais.*

Históricos: *Formação do processo histórico brasileiro (evolução da história brasileira)
Formação de consciência histórica.*

Políticos e Educação Moral e Cívica: *Organização política e administrativa do Brasil.
Formação da consciência nacional e valorização da pessoa inserida na comunidade.*

Antropológicos: *Tradições e aspectos da cultura brasileira na perspectiva do País.*

Sociológicos: *Transformações sociais do Brasil e consequências no seu desenvolvimento.*

Econômicos: *Desenvolvimento econômico do Brasil.*

7ª Serie:

Conteúdos:

Geográficos: *Distribuição espacial e organização econômica mundial.*

Históricos: *Expansão do processo histórico da humanidade (evolução histórica da humanidade).*

Expansão da consciência histórica.

Políticos e Educação Moral e Cívica: *Evolução da organização política dos povos.*
Expansão da consciência nacional e formação da
consciência internacional e valorização da pessoa
humana.

Antropológicos: *Aspectos culturais brasileiro e de outros povos.*

Sociológicos: *Conseqüências sociais do desenvolvimento da humanidade.*

Econômicos: *Evolução econômica da humanidade.*

8ª Série:

Conteúdos:

Geográficos: *Formas e processos de organização do Espaço Natural.*

Históricos: *Processo histórico, nacional e internacional da atualidade.*
Expansão da consciência histórica.

Políticos e Educação Moral e Cívica: *Formas atuais de organização política e*
administrativa.
Expansão da consciência nacional e conscientização
da dignidade da pessoa humana.
Valorização dos ideais democráticos.

Antropológicos: *Cultura contemporânea*

Sociológicos: *Transformações sociais do mundo.*
Instituições sociais.
Processo de integração social

Econômicos: *Tecnologia e desenvolvimento.*

Noções de Legislações trabalhistas e Previdência Social⁹⁴.

⁹⁴ Programa de Ensino do Primeiro Grau. **Estudos Sociais.** de Minas Gerais. [1971], p:10-11.

Em sua implementação houve resistência por parte dos professores mineiros, os quais alegavam a incapacidade de atender às mudanças impostas ao ensino de História, bem como o reconhecimento da tentativa de eliminá-la dos currículos de 5ª a 8ª séries. Não foi aceito trabalhar todo esse mosaico de conteúdos de forma autoritária, como queria a Lei 5.692/71.

Conforme NUNES,

A hegemonia que o Estado pretendeu manter na educação, ao tentar implementar à risca a Lei 5.692/71, **foi quebrada nas escolas estaduais em Minas Gerais**. A não implementação dos 'Estudos Sociais' significa, pois, a mostra de uma contra-hegemonia que refletia o questionamento dos professores e de setores da sociedade civil contra as imposições autoritárias que o regime em vigor buscava impor ao País⁹⁵.

Nessas condições, embora a História tenha continuado a ser ministrada sob seu caráter positivista, os professores conseguiram colocar em cheque a hegemonia cultural pretendida pela classe dominante, em termos de ensino de História.

Embora isso não elimine sua concepção conservadora e positivista de História, demonstra a possibilidade da construção de outras concepções não só de História, mas também de homem, de sociedade, de prática pedagógica. Isso ficará melhor evidenciado quando, a partir da década de 1980 os professores de História começaram a demonstrar publicamente que estavam buscando mudanças, contrapondo a hegemonia até então aparentemente estabelecida⁹⁶.

Enfim, a elaboração do programa foi pensada para atender um modelo econômico sob a concepção funcionalista, isto é, o Estado aspirava a formação de uma economia

⁹⁵ NUNES, Silma do Carmo. Op. cit. 147.

política através da perfeita organização da sociedade, onde seus membros precisariam se adaptar ao novo contexto econômico, político e social de um sistema de governo ditatorial.

Várias técnicas foram utilizadas, pelo Estado, para neutralizar o senso crítico dos ensinamentos de **História** e **Geografia**, os quais poderiam comprometer um programa de governo que visava uma formação **moral** e **cívica**. Para atender os objetivos da política governamental, tornou-se fundamental a avaliação da aprendizagem nas escolas, sobretudo em relação ao ensino de História e Geografia.

A avaliação fazia parte da estratégia de ensino e aprendizagem que se pretendia para os alunos e professores, naquele momento histórico. O controle e o acompanhamento da aprendizagem, que se pretendia nas escolas, dependia de sua eficácia, pois os resultados da aprendizagem serviam para verificar se os objetivos pretendidos estavam sendo alcançados pelo programa.

Os objetivos dos programas escolares visavam a mudança de comportamento e cultura. A avaliação, neste contexto, passa a ser utilizada, por um lado, como um instrumento para verificação do grau de sua eficácia, e, por outro lado, como um poderoso instrumento para subsidiar os planejamentos curriculares, tornando-se uma estratégia eficiente para neutralização da prática de reflexão.

No dizer de TURINI,

Ao verificar se os objetivos educacionais previamente fixados estão sendo ou não alcançados, a avaliação estará assumindo o caráter de controle do planejamento curricular. Concomitantemente, ela deverá também julgar o comportamento do aluno em vista de resultados desejados, em função dos quais serão apreciados os resultados obtidos⁹⁷.

⁹⁶ Idem, Ibidem. p.176.

⁹⁷ TURINI, L. D. Alvarenga. *A avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*. p.74.

Em nenhum momento os programas de reformulações educacionais consideraram, em nome do “progresso e desenvolvimento” que se pretendia, o bem estar de seus recursos humanos (referente aos professores e funcionários das escolas). Por outro lado, o aperfeiçoamento do homem (referente aos alunos), objetivo final da educação, em seu conceito universal, foi desprezado em nome do progresso técnico.

A comprovação da ineficiência do programa ficou revelada pela situação em que foi colocado o ensino no Brasil, durante esse período, levando profissionais e técnicos, preocupados com a realidade do País e comprometidos com uma educação de qualidade, a iniciarem longos debates sobre a reformulação dos programas.

A partir daí realizou-se em Belo Horizonte, de 21 a 25 de setembro de 1981, o **V Seminário Regional sobre Reformulações dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**, reunindo profissionais da educação e estudantes para debaterem sobre a crise da Educação Brasileira.

Dentre as várias questões levantadas durante o encontro, selecionamos algumas que achamos importantes para este trabalho:

...é de suma importância... se estudar a reformulação da Educação no Brasil, procurando garantir uma política educacional claramente definida;
...envolvimento dos profissionais da Educação no estudo de propostas de reformulação do ensino... para uma efetiva participação neste processo;
...participação efetiva dos profissionais que militam a nível de 1º e 2º graus e de suas associações de classe;
...não é apenas a qualificação inadequada... que gera a crise da Educação Brasileira. Fatores tais como insuficiência de verbas para a educação, salários não dignos, condições de trabalho precárias para professores e alunos... Enfim... omissão do Estado quanto as responsabilidades para com a Educação - agravam o fracasso da escola brasileira hoje⁹⁸.

A educação pensada na atualidade não perdeu o sentido de construção do homem. Apesar de seu conceito permanecer, as metodologias de sua aplicação vêm-se diferenciando para atender aos interesses econômicos de um determinado momento histórico. Nesse sentido, fica evidente a hegemonia do Estado sobre seus rumos, com a permissão da própria sociedade, que critica essa condição e ao mesmo tempo colabora para a manutenção da estrutura vigente, assumindo assim a ideologia dominante.

Sabemos que não é a educação a responsável pelos rumos da sociedade, mas esta acaba sendo apropriada pelo Estado, que a utiliza para atender aos interesses de uma classe no poder, deturpando assim o seu conceito universal, cujos valores devem estar voltados para o social em igualdade de condições.

Nos países de economia capitalista dependente, como é o nosso caso, a educação vem sendo exercida como um processo de direcionamento e desumanização. Apesar de suas reformulações apresentarem propostas “progressistas”, de melhorias em sua qualidade, na prática isso não vem ocorrendo, haja vista que alguns avanços foram obtidos através de muita luta e mobilização da sociedade civil para conquistá-los; no entanto, a manutenção desses ganhos acaba necessitando de uma mobilização constante para não serem perdidos.

Para comprovar essa afirmação, basta uma revisão nas propostas e objetivos das últimas reformulações da educação brasileira, bem como uma análise dos resultados alcançados, para certificarmos de que não foram atingidos os principais pontos levantados no **V Seminário Regional sobre Reformulações dos Cursos e Preparação de Recursos Humanos para a Educação**, os quais vêm coincidir com as aspirações da sociedade civil,

⁹⁸ *V Seminário Regional sobre Reformulações dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a*

tais como: melhoria de sua qualidade através de financiamentos, sobretudo nas escolas públicas; dignidade nas condições salariais dos professores; qualificação profissional; e a falta de uma definição política para a educação.

Acreditar que seja impossível reverter esse quadro, é fazer o jogo do poder e se acomodar com a situação. Nesse sentido, nos manteríamos limitados à manutenção da estrutura, concedendo a “autorização” para que a educação seja determinada e gestada exclusivamente pelo Estado representante de uma classe, assumindo portanto um ponto de vista da ideologia dominante.

Algumas experiências ocorridas durante o processo de reformulações têm demonstrado que, apesar de não se ter conseguido tudo o que se pretendia para a educação nacional, têm servido ao menos para dificultar a polarização total de seus interesses pelo Estado, o que já pode ser considerado um avanço, na medida em que é esta condição que lhe garante a hegemonia. Neste sentido, podemos afirmar com toda segurança que a intervenção da sociedade civil, organizada, tem sido a única estratégia que tem conseguido se opor aos obstáculos apresentados pelos “poderes” do Estado, em termos de reivindicações educacionais.

]

2. Reformulação do programa de História de Minas Gerais/1987

O ponto de partida para os debates, oficializados pelas instâncias governamentais, sobre as necessidades de reformulações do ensino de História, nos três níveis de ensino,

ocorreu durante os dias 5, 6 e 7 de maio de 1981, em Brasília, onde estiveram reunidos profissionais da área de História, para participar da **1ª Reunião de Consultores da Área de História**, organizada pela **Coordenação de Ciências Humanas e Sociais, da Sub-Secretaria de Desenvolvimento Acadêmico da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESu/MEC)**.

Os objetivos da reunião eram dar início ao trabalho de “*diagnosticar e avaliar os Cursos de História*” existentes no País, uma vez que aumentavam as pressões vindas das Universidades e dos professores que atuavam nas escolas de 1º e 2º graus, visando levantar suas questões fundamentais e “*definir com clareza as linhas básicas de licenciatura e bacharelado, principalmente em termos de objetivos a alcançar*” através dos temas: “*a estrutura curricular, a pesquisa, a docência, a integração dos graus de ensino*”⁹⁹.

A partir desses pressupostos, os temas abordados durante a reunião do Grupo de Consultores (GC), os quais constituem a proposta básica para o início da discussão a respeito dos problemas da Área de História, foram reunidos em três grupos:

Grupo A - Currículo mínimo; Licenciatura e Bacharelado; Ensino e Pesquisa; Disciplinas de História e disciplinas ‘teóricas’; Ciclo básico.

Grupo B - A legislação do ensino em geral; As relações entre o ensino de 3º grau e o de 1º e 2º graus; O problema dos chamados ‘Estudos Sociais’.

Grupo C - Estrutura da Universidade e o trabalho docente; Relações da pós-graduação com a graduação; A integração do trabalho docente; As relações do Curso de História com as áreas afins; Os recursos materiais¹⁰⁰.

⁹⁹ Relatório da **1ª Reunião de Consultores da Área de História**. Brasília, 08 de maio de 1981. p. 01.

¹⁰⁰ Idem, Ibidem. p. 03-04.

Esses tópicos constituíram-se no ponto de partida para um primeiro balanço das questões fundamentais dos Cursos de História, resultando em objeto de debates entre os membros do GC, os quais foram organizados e enviados pelo MEC a todos os Cursos de História em funcionamento no País, em forma de questionários, com o objetivo de diagnosticar e dar encaminhamento aos supostos problemas dessa área de ensino, cujos resultados foram apresentados na **2ª Reunião de Consultores da Área de História**, ocorrida durante os dias 04 e 05 de novembro de 1981.

Dentre as várias questões levantadas e discutidas nesta segunda reunião, apontaremos apenas alguns pontos do grupo B, por tratar de problemas que envolvem o ensino de 1º e 2º graus e a implementação de Estudos Sociais, através da Lei 5.692/71.

Conforme Relatório da 2ª Reunião de Consultores da Área de História,

Basicamente houve o reconhecimento geral de que tal articulação simplesmente não existe. O maior problema parece ser exatamente 'achar a fórmula' que permita estabelecer esta articulação...Uma das sugestões recebidas foi exatamente de criar em cada Departamento uma equipe ou grupo de trabalho voltado para o equacionamento de tais problemas, com o objetivo de organizar ciclos de estudos, debates, conferências, seminários, para fazer uma constante avaliação dos livros didáticos, oferecer assessoramento aos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, estabelecer contatos freqüentes com as secretarias de educação estaduais e municipais, etc.¹⁰¹.

Foi com essas expectativas que muitas Universidades criaram, em seus Departamentos de História, Laboratórios para as atividades de extensão, junto às escolas de 1º e 2º graus. Por outro lado, elevaram-se as necessidades de repensar os cursos e as

¹⁰¹ Relatório da **2ª Reunião de Consultores da Área de História**. p. 12.

atividades departamentais, uma vez que se acreditava que este seria o caminho correto para um maior entrosamento entre a universidade e os outros níveis educacionais.

E ainda,

A legislação do ensino e a questão dos ‘Estudos Sociais’- Neste setor existe completa unidade de pontos-de-vista.

Os pontos principais que foram enfatizados são os seguintes:

1° - **Total repúdio à Lei 5.692/71**, tanto quanto aos seus pressupostos quanto aos seus efeitos;

2° - **Condenação veemente aos chamados ‘Estudos Sociais’...**

3° **Explicitação dos efeitos nocivos...** para o ensino e para o professorado em consequência da instituição dos ‘Estudos Sociais’;

4° - **Supressão dos atuais cursos de ‘Estudos Sociais’...** a extinção pura e simples dos ‘Estudos Sociais’ no 1° e 2° graus, fazendo-se acompanhar tal providência, urgente, de uma intensa mobilização com o objetivo de reorganizar e vitalizar o ensino de História naqueles dois níveis...¹⁰².

Em uma fase adiantada de reflexões sobre a questão a Universidade Federal de Uberlândia que, também oferecia o Curso de Estudos Sociais, segue essa tendência e inicia o processo para mudança na estrutura curricular para o Curso de História, aprovado por seu Colegiado em reunião do dia 26 de novembro de 1980, propondo um currículo mínimo de 2.200 horas e um currículo pleno de 2.610 horas, conforme processo nº 95/81, parecer nº 95/81, onde:

O diretor do, Centro de Ciências Humanas e Artes, da Universidade Federal de Uberlândia encaminhou ao Magnífico Reitor - Presidente deste Conselho - Processo da estrutura curricular do Curso de História, para a sua consolidação.

¹⁰² Idem, Ibidem. p:13

Na qualidade de relator do Processo em apreço, havemos por bem destacar que o mesmo foi cuidadosamente preparado, fazendo transparecer perfeição e clareza, merecendo apenas mencionar a esse Conselho que a carga horária mínima estabelecida pelo [Conselho Federal de Educação] CFE é de 2.200 horas-aula e a da presente proposta é de 2.610 no total ou 2.550 excluídas as matérias de legislação específica [Estudo dos Problemas Brasileiros] (EPB I e EPB II), havendo portanto um excedente de 410 horas-aula que corresponde a 15%.

De acordo com o que ficou acima exposto, somos favoráveis a que seja a proposta de consolidação curricular do curso de História aprovada por este Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Este é nosso parecer, S.M.J.

Uberlândia, 04 de junho de 1981¹⁰³

Fica, a partir daí, consolidado o Curso de História objetivando a profissionalização do indivíduo para o magistério de 1º e 2º graus, com qualificação para compreender e interpretar a realidade histórica, bem como sua conscientização como agente transformador da História.

Conforme o processo de implantação, o perfil traçado para o profissional formado no Curso de História da UFU, torna-se fundamental que este adquira, no decorrer da licenciatura, “*condições psicológicas e didáticas indispensáveis ao exercício do magistério no 1º e 2º graus*”, bem como “*tendência à pesquisa histórica, espírito crítico objetivo e consciência Histórica*”. Formado sob essas condições e consciente de seu papel

¹⁰³ **Processo nº 95/81, Parecer nº 95/81, folha nº 67.** Universidade Federal de Uberlândia.

profissional, “...espera-se que o licenciado em História prossiga seus estudos, sem se desvincular do suporte metodológico aqui adquirido...”¹⁰⁴.

Seus objetivos específicos estabelecem como meta:

Quanto a compreensão e interpretação da realidade histórica:

1. Analisar o processo histórico dentro de um contexto global;
2. valorizar as fontes históricas no processo de reconstituição e interpretação da História;
3. demonstrar espírito científico na utilização das fontes históricas;
4. analisar e interpretar textos de historiadores contemporâneos [...]aos fatos estudados para maior compreensão do momento histórico;
5. distinguir as diferentes ideologias presentes nos momentos históricos analisando-as como reflexos de um determinado contexto econômico, político e social;
6. reconstituir estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais para compreender melhor uma determinada sociedade;
7. identificar períodos de transição e de crise no processo histórico;

¹⁰⁴ Idem, Ibidem. p. 46.

8. relacionar épocas dentro do processo histórico, estabelecendo diferenças e semelhanças entre estas, a partir da identificação de seus aspectos econômicos, políticos sociais e culturais;
9. analisar e interpretar momentos históricos, elaborando conclusões e sínteses sobre os mesmos;
10. extrapolar conhecimentos adquiridos, mediante elaborações próprias;
11. analisar as diversas transformações decorrentes de situações históricas específicas;
12. determinar as conotações próprias que um sistema político e sócio-econômico adquire em sociedades específicas;
13. estudar as diferentes linhas metodológicas em História.

Quanto a conscientização do indivíduo de seu papel como agente transformador da História:

1. Identificar-se com uma determinada linha metodológica em História;
2. ter consciência crítica frente aos desafios de cada momento histórico;
3. reconhecer o papel do homem como agente ativo e transformador do processo histórico;
4. manter sempre [o] espírito científico e de reflexão frente à evolução do pensamento humano.

Quanto a formação profissional:

1. Demonstrar competência para a regência de classe através da elaboração de planejamentos, seleção e manuseio do material didático;
2. revelar nos estágios segurança quanto ao conteúdo e domínio de classe;
3. demonstrar capacidade de adaptação aos meios disponíveis e à realidade dos alunos¹⁰⁵.

Minas Gerais, respaldado pela proposta de seu então governador Tancredo Neves, realizou, de agosto a outubro de 1983, o **Congresso Mineiro de Educação**, com o objetivo de buscar soluções para os problemas da educação no Estado. Para sua realização, foram convocados a participarem dos debates todos os setores da sociedade mineira, através de discussões amplas e abertas, que levassem em conta as necessidades educacionais da sociedade civil, dos seus 722 municípios.¹⁰⁶

Conforme CUNHA,

Seus objetivos seriam três: realizar um diagnóstico da situação educacional do Estado de Minas Gerais com a colaboração dos professores, dos especialistas, dos alunos, dos pais, dos funcionários e da ‘comunidade em geral’; conhecer as propostas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas, que abrangessem desde a alfabetização até a administração e supervisão escolares, incluindo a pré-escola e todos os níveis de ensino; e sintetizar as propostas das várias categorias de pessoal para o estabelecimento de uma política de educação¹⁰⁷.

¹⁰⁵ *Processo n° 95/81, Parecer n° 95/81, folha n° 67.* “Objetivos do Curso de História” UFU.

¹⁰⁶ CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. p. 166.

¹⁰⁷ CUNHA, Luiz Antonio. Op. cit. p. 167.

A grande participação da sociedade nos debates do Congresso, bem como os temas e as questões polêmicas levantadas sobre as condições em que se mantinha a educação, mostrou as urgentes necessidades de mudança nas estruturas do sistema educacional. Para o acompanhamento de tamanha mobilização, a SEE/MG resolveu deslocar grande número de técnicos para auxiliar as escolas e delegacias regionais em todo Estado.

De acordo com os levantamentos de CUNHA, “Ao término deste processo, haviam dele participado 5.553 escolas estaduais, cerca de 9.200 escolas municipais e a quase totalidade das 620 escolas privadas de 1º e 2º graus do estado de Minas Gerais”¹⁰⁸.

Dentre as várias necessidades levantadas, evidenciou-se também a necessidade de desencadear um processo de desenvolvimento curricular no ensino de 1º e 2º graus, sobretudo nas disciplinas de Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho. Esta proposta de reformulação curricular, “...foi realizada de modo participativo, por etapas sucessivas, de agosto a dezembro de 1986, visando sua implantação em 1987”¹⁰⁹.

Em relação à reformulação do programa de História, dentro do processo democrático em que fora executada, houve muitas controvérsias, críticas e sugestões das mais variadas possíveis. Questionou-se desde a forma com que fora elaborado, até ao grau de participação e encaminhamento para aprovação, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

¹⁰⁸ CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. p. 168.

¹⁰⁹ Idem, Ibidem. p.168.

O documento elaborado pelo grupo de professores de História que compunha a Regional¹¹⁰ de Uberlândia, objetivando dar seu parecer em relação às mudanças do currículo, que não ficou muito diferente do das demais Regionais, foi encaminhado à SEE/MG com destaques nas seguintes observações:

- a) **restrição com relação ao tempo para fazê-lo** - essa mudança no currículo é uma vontade antiga...mas uma proposta nova exige estudo, discussões, troca de experiências, o que demanda tempo, o qual é restringido pelas funções que os professores já desempenham;
- b) **a forma como foi feita a convocação** - somente alguns professores foram convocados e muitos gostariam de participar; sem essa participação a nova proposta fica limitada e pobre, e sua aplicação prática pode ficar deficiente;
- c) **falta de divulgação do processo** - tendo em vista a importância da proposta, consideramos falha a divulgação, limitada a um pequeno grupo de professores;
- d) **a não vinculação do Ciclo Básico e da 3ª e 4ª séries no processo global de reformulação de currículos do 1º grau** - um trabalho que pretenda produzir resultados práticos deve ser realizado em profundidade...envolvendo a prática pedagógica e a metodologia do ensino¹¹¹.

Uma fórmula para sua efetivação vinha sendo discutida exaustivamente desde 1984, por ocasião do **Congresso Mineiro de Educação**, chegando-se à conclusão de que por melhor que fossem as intenções, bem como as sugestões apresentadas, estas se tornariam inviáveis se não retomassem algumas medidas imediatas, as quais seriam, na opinião da maioria dos participantes, “imprescindíveis para o bom êxito do trabalho que pretendemos

¹¹⁰ Composição dos municípios sob a jurisdição da Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia. Atualmente, 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

¹¹¹ *A Reformulação do Currículo de História - 1º grau em Minas Gerais - UFU*, Boletim Informativo nº 2.

realizar”. Nesse sentido enviaram, juntamente com suas propostas, os tópicos das seguintes reivindicações:

- 1) **melhoria de remuneração do pessoal** - ...feito conforme as reivindicações das entidades representativas do magistério;
- 2) **melhoria das condições de trabalho dos professores** - ...tempo para dedicação ao estudo e à reflexão...tempo para preparação de aulas e auto aperfeiçoamento e, no decorrer do processo de reformulação curricular, tempo para o estudo das mudanças a serem efetuadas;
- 3) **democratização da organização do sistema educacional** - ...atribuir à comunidade escolar autonomia para discutir e decidir...Por outro lado...Consideramos que a escola necessita de administrador, faxineiras, cozinheiras e sobretudo, de educadores.

Deve caber a esses trabalhadores da escola, aos pais dos alunos e aos alunos a função de encontrarem a solução para os problemas da sua unidade, considerando que cada escola constitui uma realidade particular¹¹².

Nota-se claramente, no enunciado do documento, as aspirações pelas mudanças e a conscientização do grupo envolvido sobre suas responsabilidades neste processo. Esse fato se confirma quando se percebe a desconfiança desse grupo em relação a seu encaminhamento e divulgação. Nesse sentido, juntamente com as reivindicações, foi proposta a seguinte metodologia de encaminhamento e divulgação:

- 1- **divulgação**...dos resultados do Congresso Mineiro...;
- 2-**envolvimento**, no processo de todos os professores de História do 1º grau, inclusive os professores do Ciclo Básico e 3ª e 4ª séries;
- 3-**constituição de comissões locais**...cujos membros tenham disponibilidade...para se dedicarem a esta tarefa;

¹¹² Idem, Ibidem, 2º tópico.

4-realização de um curso de reciclagem em cada comunidade...cujo tema seja a questão do ensino da História;

5-concessão de um dia por mês aos professores...para a reformulação do currículo...

6-realização de encontros regionais...para elaboração de propostas curriculares regionais;

7-encaminhamento da proposta regional à Secretaria da Educação e divulgação da mesma nas comunidades locais;

8-divulgação, pela Secretaria da Educação, das diversas propostas regionais em todo o Estado, com o caráter de sugestão, sem obrigatoriedade de adoção ou unicidade a nível estadual¹¹³.

Percebeu-se também que, durante os debates e elaboração do documento, a maioria dos professores estiveram mais preocupados e com razão, com a melhoria da qualidade de seu trabalho e adequação de suas aulas à realidade de seus alunos.

Percebeu-se também que não possuem uma postura teórica definida e quando participam de atividades extra classe, como foi o caso desse período de mudança, queixavam-se dos encontros e reuniões, alegando que não atendiam suas necessidades.

Conforme NUNES, “A maioria desses profissionais de História é formada em licenciatura curta (Estudos Sociais)...Este fato lhes dificulta captar determinadas discussões acerca das posturas teóricas, metodologia de ensino, filosofia educacional...”¹¹⁴.

Outro aspecto observado por NUNES:

...Críticas não faltaram, movidas por diferentes sentimentos e interesses expressos naquele e em momentos posteriores. Alguns criticavam a falta

¹¹³ Idem, Ibidem, 3º e último tópico.

¹¹⁴ NUNES, Silma do Carmo. *Resistência a Novas propostas de História nas Escolas Estaduais*. p. 121.

de democracia em todo processo, alegando a exclusão da maioria dos principais interessados nas possíveis mudanças...Alguns alegavam ‘transtornos’ ocorridos nos currículos, quando alguns conteúdos foram privilegiados e outros perderam prestígio dentro da dita reformulação. Outros direcionaram suas críticas para o referencial teórico-metodológico das novas propostas de programas para os diversos conteúdos¹¹⁵.

Outra questão percebida foi que a Universidade, embora tenha levantado questões relevantes para as reformulações e auxiliado em algumas perspectivas de História e dos métodos a serem definidos, manteve-se em sua posição elitista, o que veio contribuir para mantê-la totalmente fora da realidade dos problemas que envolvem as questões do 1º e 2º graus.

Além disso, limitou-se a fazer severas críticas a esse nível de ensino e a seus professores, como se não fosse responsável pela formação dos que nele militam e, ainda, não tem conseguido ajudar em quase nada a situação em que se encontra o sistema educacional, a nível de 1º e 2º graus¹¹⁶.

3. Montagem do programa de História da rede estadual de Minas Gerais/1987

De acordo com o resultado das propostas, de todas as Regionais¹¹⁷ que participaram do processo de reformulação do programa de História de 1º e 2º graus de Minas Gerais,

¹¹⁵ Idem, Ibidem. p.115.

¹¹⁶ Idem, Ibidem. p.125.

¹¹⁷ O termo “Regionais” é empregado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, para designar os limites de abrangência, sob a jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino do Estado.

enviadas à SEE/MG, elaborou-se o programa, cujo discurso de sua introdução exibe uma explicação sobre a forma com que foram analisadas e os caminhos para chegar à definição de seus métodos.

Desta forma, o programa resultou de uma análise exaustiva das sete propostas apresentadas pelas Regionais, que apontaram na direção das mudanças que se faziam necessárias no ensino desta disciplina.

Dessa análise foi possível perceber um consenso quanto ao tipo de História a ser alcançado,...Porém, a efetivação de uma mudança de conteúdos esbarrava na dificuldade de se materializar o espírito das modificações pretendidas...¹¹⁸.

O programa partiu do pressuposto de que a História deveria ser ensinada como preservação da memória nacional, onde o homem passaria a ser o objetivo principal da História, nas condições de seu agente transformador.

Por outro lado, deveria sepultar as atividades de apenas relatar fatos do passado e elevar o nome de “grandes heróis” e decoração de datas, para mostrar que em todos os momentos, desde seu surgimento, o homem vem produzindo sua existência, através da apropriação e transformação da natureza, deixando, portanto, sua posição de passividade para se tornar um agente ativo e participativo da História.

Conforme apresentação do novo programa de História:

Partindo, no entanto, da discussão do **que é História**, para que e como ensiná-la, o grupo chegou à conclusão de que a História a ser resgatada é a **História enquanto ciência**, que possui um objeto e um método próprio de estudo, e de que o ensino dessa ciência requer um novo método e uma nova visão de conteúdo¹¹⁹.

¹¹⁸ *Programa de História de 1º e 2º graus, Minas Gerais, 1987.* p. 9.

¹¹⁹ *Programa de História de 1º e 2º graus, Minas Gerais, 1987.* p. 09.

Nessas condições, a História enquanto Ciência, numa concepção marxista, passou a integrar o programa de História da rede pública de Minas Gerais, direcionando a análise da sociedade humana sob uma concepção de trabalho “socialmente necessário e coletivamente construído que determina e, ao mesmo tempo, é determinado pelas formas de organização social, política e ideológica dessas comunidades”, insistindo dessa forma em uma metodologia direcionada a um ensino menos descritivo e mais crítico da realidade¹²⁰.

Ainda, conforme o novo Programa,

Isso, entretanto, só é possível, na medida em que se considera o aluno e professor como sujeitos e produtores de seu próprio conhecimento. Ou seja, o conhecimento não é um dado pronto e acabado, mas uma constante reelaboração e construção, que se dá a partir das necessidades e problemas colocados pelo cotidiano. A percepção da possibilidade de elaboração do conhecimento, deve-se tornar o fio condutor de todo o trabalho educativo, no qual professores e alunos, numa nova relação pedagógica, se colocam em interação constante de ensino-aprendizagem¹²¹.

O “novo” programa foi aceito pela maioria dos professores. Defendeu-se a renovação de sua prática, de seu método e de sua concepção de História mas, por outro lado, logo após sua implantação, começaram a surgir algumas produções e análises críticas a seu respeito, as quais recaíam desde sua elaboração, encaminhamento, à concepção de História e principalmente sobre sua metodologia.

Em uma produção mais recente, uma análise crítica do programa MG/87, focalizando seus aspectos negativos desde sua elaboração, VILLALTA argumenta que:

¹²⁰ Idem, Ibidem. p. 09

Com base nessas afirmações contidas no programa, portanto, é possível concluir que, se o processo de sua elaboração comportou uma discussão que aparentemente envolveu todo o professorado mineiro, a este, por seu turno, não foi oferecida a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a História e seu ensino, isto é, uma política de aperfeiçoamento de pessoal não se desenvolveu concomitantemente à reestruturação curricular ou após sua conclusão. Sabe-se, ainda, que os docentes não foram alvos de uma política de reestruturação da carreira e de recuperação salarial¹²².

Em relação aos conteúdos e metodologia remetidos pela História enquanto Ciência, conforme os pressupostos da introdução do programa,

...Tais afinidades encontram-se na percepção da História como uma Ciência em constante construção, portadora de uma metodologia própria e que tem nos alunos e professores seus agentes e construtores. Dessa maneira, advoga-se um processo de ensino-aprendizagem bafejado pelo construtivismo¹²³.

Quanto ao rompimento da visão linear que caracterizava a proposta anterior, outras produções têm apontado que, embora o programa tenha se fundamentado na orientação marxista, constitui-se em um programa contraditório, pelo fato de não ter conseguido eliminar os esquemas seqüenciais, utilizados pelo programa positivista de interpretação da História.

Por outro lado, é apontado como um programa conservador, pela insuficiência da metodologia, uma vez que a noção de História colocada pelo programa não corresponde à História em construção, em condições de fornecer ao aluno uma compreensão sobre a realidade que o cerca e muito menos de agir coletivamente para mudá-la.

¹²¹ Idem, Ibidem. p. 09.

Outra crítica recai sobre a forma que o programa propõe, de se trabalhar a História sob o processo que ele próprio critica. Isto é, a fragmentação e o etapismo, cuja estruturação do conteúdo se apega mais a uma visão tradicional, típica do sistema quadripartite francês do que um empenho em sua inovação.

Conforme TURINI,

Apesar da utilização de novas categorias conceituais e da abertura para a reflexão e discussão de temáticas até então marginalizadas no ensino de História, a proposta curricular dos anos 80 não conseguiu romper com a visão linear que caracterizava a proposta anterior. Ao substituir o esquema quadripartite francês da História (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), pela evolução dos modos de produção (primitivo, escravista, feudal, capitalista, socialista), seguindo a mesma linearidade e etapismo, o marxismo estaria sendo tão ortodoxo e homogeneizante quanto o positivismo por ele criticado¹²⁴.

Mesmo com as críticas, as quais são consideradas normais num processo de mudança, seria pretensioso achar que o ensino de História, após a introdução do programa/87, não tenha trazido inovações. Sua prática, embora não tenha correspondido totalmente ao que se pretendia, abriu espaços para uma nova visão da História, a qual passou a exigir, tanto de professores como de alunos, um tratamento real dos acontecimentos históricos.

Nesse sentido, a narrativa histórica, a consideração e o poder que se dava aos “grandes heróis”, a simples decoração de nomes e datas de acontecimentos do passado, enfim, a História positivista veiculada pelo programa anterior, embora ainda seja praticada em algumas escolas e por alguns professores, deixou de ter sentido.

¹²² VILLALTA, L. Carlos. *O Programa Curricular de História de Minas Gerais: Uma Análise Crítica*. p.9.

¹²³ Idem, Ibidem. p. 13.

CAPÍTULO III

¹²⁴ TURINI, L. D. Alvarenga. *A avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*.p.34.

O ENSINO DE HISTÓRIA DE 5ª A 8ª SÉRIES DO 1º GRAU NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE UBERLÂNDIA, A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA/87.

1. O contexto histórico, econômico e cultural de Uberlândia

Uberlândia é um município de Minas Gerais, localizado na região Nordeste do Triângulo Mineiro, micro região 170. Conforme Conselho Nacional de Estatística (CNE). Possui uma área de 4.024 Km², sendo 235 de área urbana e uma população de 366.711, concentrando 357.830 em sua área urbana e 8.881 na área rural, conforme Censo/91 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A região do Triângulo Mineiro faz divisas com os Estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul. Possui uma estrutura rodoviária, ferroviária e aeroviária que facilita o acesso para todos os estados brasileiros e, futuramente, passará a se beneficiar do projeto de integração dos rios Grande e Paranaíba à rede fluvial do rio Paraná, que intensificará o escoamento dos produtos da região para os países que compõe o Mercosul (Mercado Comum Sul Americano).

Atualmente, seu desenvolvimento econômico está concentrado em projetos que visam a integração de suas relações com o Mercosul e o poder político municipal, juntamente com as empresas locais, vem-se estruturando para inserir Uberlândia neste contexto, à medida em que vem apresentando propostas de desenvolvimento com qualidade de vida, centradas na criação de um parque de tecnologia de ponta, com toda estrutura científica necessária para sua realização.

Figura 1 **MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG E SEUS LIMITES**

ESPAÇO RESERVADO À FIGURA 1

Fonte: Revista Edição Especial. *Uberlândia, Cem anos (1888-1988)* p. 14. Figura 01

O início de sua ocupação espacial se deu com a chegada de alguns membros da família Carrejo em 1827, os quais compraram parte das terras da sesmaria de São Francisco e adquiriram outras devolutas na área, constituindo assim quatro fazendas: Olhos D'água,

Lage, Tenda e Marimbondo¹²⁵, desenvolvendo uma agricultura para sua subsistência e criação de gado.

Iniciou-se, neste período, a formação do Arraial de Nossa Senhora do Carmo de São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha (atual Uberlândia). Este povoado foi, durante mais de 30 anos, distrito de Uberaba, sendo elevado à categoria de município em 31 de agosto de 1888, anexando a seu sítio a freguesia de Santa Maria¹²⁶.

Em 31 de agosto de 1888 é promulgada a Lei nº 4.643¹²⁷ que oficializa Uberlândia como município independente. A partir daí, vários fatores contribuíram para sua expansão urbana e crescimento econômico. Dentre eles, tiveram papel relevante a construção da ponte Afonso Pena sobre as águas do rio Paranaíba, em 1909, ligando o estado de Minas e Goiás, a extensão da rede ferroviária e a construção de rodovias pela Companhia Mineira de Autoviação. Esses fatores contribuíram para transformar Uberlândia em um espaço de circulação de mercadorias e incentivar o crescimento de seu comércio e da sua indústria, o que veio contribuir para a acumulação e a reprodução do capital.

Figura 2 **LIGAÇÕES RODO-FERROVIÁRIAS DE UBERLÂNDIA - 1938.**

¹²⁵ REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB) Seção Uberlândia. *O Espaço Rural de Uberlândia no ano de seu centenário*. p. 7.

¹²⁶ Idem, Ibidem. p. 9

¹²⁷ ARANTES, Jerônimo. *Memória Histórica de Uberlândia*, p. 41.

ESPAÇO RESERVADO À FIGURA 2

Fonte: ARANTES, Jerônimo. *Uberlândia Ilustrada* (9). Uberlândia, abril de 1941, citado por

SORES, Beatriz, op. cit. p. 18.

A partir da década de 50, Uberlândia passou por grandes transformações, devido à transferência da Capital do Rio de Janeiro para o Planalto Central. Brasília começa a ser

construída e passa a exigir uma remodelação no seu sistema de integração com todos os Estados Brasileiros.

Nessas condições Uberlândia, por estar estrategicamente localizada, passa a usufruir da construção de novas estradas, provenientes dos incentivos do Governo Federal. Torna-se um importante centro de distribuição de mercadorias, principalmente para o norte do País, o que vem lhe garantir o fortalecimento das atividades comerciais e o processo de modernização da agropecuária, levando a uma diversificação produtiva voltada para a criação de um complexo agro-industrial regional, integrado a produção do campo e da cidade¹²⁸.

Na década de 70, como fruto da acumulação de riquezas geradas pelas atividades comerciais e agropecuárias, acelera-se a modernização da agricultura, com base no desenvolvimento tecnológico, culminando com a introdução de uma agricultura moderna e mecanizada, baseada no cultivo de lavoura temporária, sobretudo a soja.

Juntamente com o processo de modernização das atividades agrícolas é implantado um parque industrial, em uma área denominada “cidade industrial”, o que veio gerar mais empregos e atrair um grande número de imigrantes, contribuindo assim para um aumento significativo da população urbana.

Uberlândia torna-se um pólo de influências e atração de um número cada vez maior de pessoas em busca de melhores condições de vida, a maioria delas provenientes da zona rural, de onde foram expulsas em decorrência da modernização da lavoura. A cidade, que sempre se preocupara com o embelezamento de seu centro, na intenção de atrair

¹²⁸ REVISTA DA AGB. Op. cit. p. 11-12.

investimentos externos, não consegue mais esconder sua realidade e sente, pela primeira vez os reflexos proveniente das contradições do sistema capitalista.

Conforme SOARES,

A cidade, por seu lado, criou as condições gerais necessárias para que este processo se viabilizasse, intensificando as atividades de distribuição, gestão e troca. Neste sentido se expandiram as condições de escoamento e acesso das matérias primas à produção; criaram-se escolas técnicas; instituições sociais para o controle da pobreza, mascarando a realidade; ‘embelezou-se’ o centro da cidade, construíram-se conjuntos habitacionais para a reprodução da força de trabalho, dentre outros”¹²⁹.

Na tentativa de amenizar a crise urbana, que se acentuara a partir da década de 70, o poder público municipal, preocupado em manter uma boa imagem da cidade, procura viabilizar alguns projetos de loteamentos em sua periferia para poder transferir a população da classe trabalhadora a esses loteamentos, afastando-a do centro da cidade. A maioria desses loteamentos não atendia às necessidades do consumo coletivo e a distância do centro da cidade fazia com que muitos abandonassem suas casas e voltassem a morar próximo do centro, na condição de favelados. Essa situação agravou-se a tal ponto que a prefeitura teve que tomar atitudes drásticas em relação à remoção das favelas e expulsão da população pobre que aqui chegava para suas cidades de origem¹³⁰.

Conforme CASTELLS,

A crise urbana conhecida por experiência própria pelos habitantes das grandes cidades provém da crescente incapacidade da organização social capitalista para assegurar a produção, distribuição e gestão dos meios de consumo coletivo necessários à vida cotidiana, da moradia às escolas, passando pelos transportes, saúde, áreas verdes etc¹³¹.

¹²⁹ SOARES, Beatriz Ribeiro. *habitação e Produção do espaço em Uberlândia*. p. 58.

¹³⁰ Existe no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH) da Universidade Federal de Uberlândia uma grande variedade de produções científicas que tratam desse assunto.

¹³¹ CASTELLS, Manoel. *Cidade, Democracia e Socialismo*. p. 19.

I. 1 - Referência Cultural

As condições de desenvolvimento em Uberlândia, bem como sua posição geoeconômica privilegiada, contribuiu para situá-la como um centro educacional de relevância científica e cultural em expansão. Nessas condições, foi implantada aqui a Universidade Federal de Uberlândia, que oferece atualmente 26 cursos de graduação, 8 de pós-graduação, sendo 6 mestrados e dois doutorados; e ainda uma particular, Faculdades Integradas do Triângulo, em processo de tornar-se universidade, oferecendo atualmente 14 cursos de graduação para atender às demandas locais e regionais.¹³² Com essa estrutura, Uberlândia vem se tornando um centro de referência educacional e assumindo um papel de destaque na região Centro Oeste.

Tabela 1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CURSOS DE GRADUAÇÃO)

ESPAÇO RESERVADO À TABELA Nº 1

Tabela 2 FACULDADES INTEGRADAS DO TRIÂNGULO (QUADRO GERAL 1994)

ESPAÇO RESERVADO À TABELA 2

¹³² PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, In: *Banco de Dados Integrados*.. p. 85-100.

As escolas públicas da rede oficial estadual, municipal e privadas, desde o Pré-Escolar até o ensino médio, estão sob a jurisdição da 40ª Superintendência Regional de Ensino, sediada em Uberlândia, que atua nos municípios de Uberlândia, Araguari, Araporã, Campina Verde, Centralina, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata e Tupaciguara atendendo um total de 133 escolas públicas nesses municípios¹³³.

Em Uberlândia está concentrada a maioria das escolas sendo 67 da rede pública estadual, 69 da rede privada, 47 da rede municipal e 2 da rede federal¹³⁴, perfazendo um total de 185 escolas desde o pré-escolar ao ensino médio.

Tabela 3 QUADRO GERAL DO ENSINO EM 1994

ESPAÇO RESERVADO À TABELA 3

¹³³ *40ª Superintendência Regional de ensino de Uberlândia*. Relação das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus de Uberlândia. Dados de 1995.

A cidade conta, também, com cursos profissionalizantes mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social de Aprendizagem Comercial (SESC), e tantos outros cursos particulares, principalmente ligados à área de informática, para atender às demandas das empresas locais.

No âmbito municipal, o ensino escolar é oferecido, nas zonas rural e urbana, do pré-escolar ao primeiro grau, possuindo apenas uma escola de segundo grau na zona urbana, cuja distribuição se dá da seguinte forma: 35 escolas centradas na zona urbana do município e 13 na zona rural, totalizando 56 escolas.

De acordo com o último levantamento, em 1995, pela 40ª Superintendência regional de ensino de Uberlândia, houve um aumento considerável do número das escolas, em relação ao levantamento feito em 1994, situando-a com uma rede escolar, do pré-escolar ao primeiro grau, composta por 123 escolas públicas e 79 privadas, totalizando 202 escolas¹³⁵.

Por outro lado, sobretudo a partir dos anos 80, as influências da Universidade e a própria dinâmica de sua estrutura educacional, passam a criar demandas para a realização de vários projetos culturais, com apoio do poder municipal, tais como a divulgação da cultura, o resgate do patrimônio histórico e sua memória documentada, campanhas de conscientização e valorização do folclore, teatro, artes, dança e outras atividades ligadas à cultura.

Nesse sentido foram criados, sobretudo pela Prefeitura Municipal e Universidade Federal, museus, a Casa da Cultura, oficina cultural, centro de pesquisas históricas, bem

¹³⁴ Idem, Relação das escolas particulares de: Pré-Escolar; Ensino Fundamental; Ensino Médio. Dados de 1995.

como ampliação e remodelação, para uma nova forma de organização, nas bibliotecas e no arquivo público municipal, o qual, através de seus técnicos especializados, passou a direcionar seus objetivos para o resgate da memória documentada e da formação histórica do município

2. A Política de implantação do programa de História/87

A partir dos anos 80, os Estudos Sociais permanecem nas séries iniciais do primeiro grau (1ª a 4ª), e a História e a Geografia foram sendo implementadas, gradativamente, da 5ª a 8ª séries nas escolas da rede pública de Minas Gerais. Até esse período, tanto a formação dos professores quanto a prática da disciplina, eram exercidas dentro de uma concepção positivista, entendida aqui como orientação teórica da História que desprezava seu processo de transformação, cujos programas privilegiavam uma metodologia voltada para a reprodução de conhecimentos, memorização e fragmentação de fatos isolados do contexto social.

Esse modelo de ensino de História vai se tornando inviável a medida em que a estrutura autoritária da política brasileira entra em sua fase de "abertura". A partir daí, vai perdendo sentido e se tornando desinteressante, uma vez que coloca o aluno em uma posição de exclusão no interior do processo de ensino e aprendizagem, gerando muito

¹³⁵ Dados coletados na **Secretaria Municipal de Educação** Prefeitura do Município de Uberlândia, março

desinteresse pelas aulas. Confirmando essas afirmações, citamos como exemplo a opinião de Ana Lagoa em um levantamento feito entre professores de História, a nível nacional, publicado na revista: "Nova Escola", revelando os resultados da aplicação dessa metodologia:

Enquanto a carreira de professor de História foi perdendo o charme e a remuneração decente, o ensino ficou estagnado na História positivista, idealista, factual – aquela das datas, nomes e heróis -, que servia bem à clientela de classe média dos anos 50, mas que faz dormir crianças dos anos 80/90 de qualquer classe social.

...Para a maioria dos estudantes, estudar História é maçante. Obrigados quase sempre a uma tarefa de memorização, eles não conseguem ver utilidade naquele amontoado de datas e nomes. Na sala, tudo isso se traduz naquela aula que todo mundo conhece. Alunos em silêncio copiando o que o professor põe no quadro ou lendo trechos de um livro sonolento¹³⁶.

Fazer uma avaliação sobre o ensino de História, praticado nas escolas da rede pública de Uberlândia requer, além de uma reflexão sobre o conceito de História proposto pelo programa/87 e a prática de sua metodologia adotada nesse período pela Secretaria Estadual de Educação.

Várias produções científicas têm apresentado as mais diversas críticas sobre o programa, diagnosticando as falhas sobre as formas de sua elaboração, as contradições teóricas e metodológicas de seu conteúdo, bem como a precária estrutura física e política para sua sustentação. No entanto, faltam elementos para uma avaliação de sua aceitação ou recusa, a nível estadual, junto à maioria dos professores da rede pública de Minas Gerais, uma vez que o programa político elaborado e colocado em prática junto à sociedade pelo

de 1996.

¹³⁶ LAGOA. Ana "História, o bonde que a escola perdeu" In: *Nova Escola*, p. 10-12

partido da situação, PMDB, tinha como uma de suas principais metas a reformulação do sistema estadual de educação, através da participação da sociedade.

Em 1982 Tancredo Neves elegeu-se governador de Minas Gerais pelo PMDB, com propostas de mudanças radicais em seu governo. Na pasta da educação montou, propositadamente, um secretariado com embasamento político-ideológico de tendência marxista, para se opor às forças conservadores que exerciam pressão sobre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), dando início às reformulações que se sucederam.

Neste contexto, apesar de Tancredo Neves ter deixado o governo de Minas Gerais para se candidatar à presidência da República, as intencionalidades contidas na elaboração dos projetos da SEE/MG chegaram a se concretizar, através do Congresso Mineiro de Educação, com a participação da população na busca de soluções para os problemas da educação em Minas Gerais. Contudo seus objetivos não foram atingidos; o que se viu finalmente, foi um fracasso, sobretudo em relação ao programa de História.

Seguindo as tendências do momento histórico, o novo programa de História de Minas Gerais/87, visto no capítulo anterior, fora elaborado para eliminar os métodos positivistas e promover um novo conceito de História, colocando alunos e professores como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Embora essa metodologia tenha avançado em direção a uma compreensão crítica da realidade, algumas produções e debates para avaliação dos seus resultados têm revelado, a nível local, que ainda hoje continua encontrando resistências por parte de um grande número de professores nas escolas da rede pública estadual de Uberlândia.

Conforme colocações de TURINI,

Porém, [é] leviano e questionável afirmar que 'tudo continuou como antes' na prática do ensino de História a partir dos anos 80. É inesgotável a ampliação do espaço para debate e a reflexão...

No bojo desse movimento de 'reavaliação' do ensino de História, alguns princípios teórico-metodológicos foram defendidos e difundidos como marcos de ruptura com a Historiografia oficial predominantemente nos anos 70. A análise de alguns desses princípios é importante para situar e avaliar pontos de oposição e de possível contato entre as concepções positivistas e marxistas da História, tal como colocadas no ensino de História do 1º grau, em Minas Gerais, nas últimas décadas¹³⁷.

Diante dessa realidade há que se levar em conta os aspectos negativos que vem contribuindo para a ineficiência desse ensino. Primeiramente, devemos considerar que a mudança de um programa não significa uma mudança instantânea de métodos. Isto porque, constituindo-se em mudanças profunda, em um momento histórico de transição, não seria possível uma aceitação imediata por professores e instituições de ensino, uma vez que a maioria das escolas foi estruturada para manter as ideologias de poder e dominação.

Por outro lado, a grande maioria dos professores de História que atuava nas escolas de Uberlândia, no início da implantação do programa novo, além de estar condicionada pelas influências do regime político anterior, tinha sua formação em licenciatura curta, na área de Estudos Sociais, o que já se tornava um agravante no processo de assimilação da nova metodologia, uma vez que essa formação estava totalmente desarticulada das pretensões do programa recém-implantado.

¹³⁷ TURINI, Leide Divina Alvarenga. *A avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*. P.35.

Somando-se a isso, podem-se considerar também as péssimas condições de trabalho, bem como uma política salarial desestimulante, onde não foram oferecidas aos docentes as condições necessárias para o aperfeiçoamento e atualização, condizentes com as propostas do programa. Esses fatores têm aparecido como fundamentais nas discussões e debates sobre a ineficiência de sua prática sendo, portanto, motivo de resistência ao programa.

Outro problema que aflorou no desenvolvimento do processo de consolidação da nova proposta curricular, tendo grande repercussão na efetivação do programa de História nas escolas públicas locais, foi a política adotada pelo sucessor de Hélio Garcia ao governo de Minas Gerais, sr. Newton Cardoso que, na intenção de implantar a política de municipalização do ensino, em nome da "racionalização e moralização" de sua administração, assinou o decreto (MG) nº 27.452, de 16 de outubro de 1987, com o seguinte teor:

...criou o Programa Estadual de Municipalização do Ensino, que previa a realização de acordos entre o governo estadual e as prefeituras, visando transferir verbas e responsabilidades para os municípios – processo este coordenado não pela Secretaria de Assuntos Municipais¹³⁸.

Mais grave ainda, foi a aprovação da resolução 6.518, de 17 de fevereiro de 1989¹³⁹, que determinou a realização de cortes drásticos nos investimentos educacionais, despedindo-se a grande maioria dos professores contratados. No lugar destes, foram chamados a assumir as aulas de História aqueles professores que possuíam cargos efetivos mas que estavam afastados durante muito tempo da sala de aula.

¹³⁸ CUNHA, Luiz A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. P. 187. Além dessa citação, existem dois artigos publicados na revista *Cadernos de História* nº 1 que tratam desse assunto: FRANCO, Alécia Padua. "É possível ensinar na escola que temos?" p. 55-62 e RAMOS, Maria de Fátima Almeida. *Integração Universidade/Escola de 1º Grau: Uma experiência*" p. 63-70.

¹³⁹ CUNHA, Luiz Antônio. Op. Cit. P. 187.

Proibiu-se a oferta de vagas para novos alunos, a construção de novas salas de aulas, tais como: secretários, auxiliares, serventes, bibliotecários etc., e os que se mantiveram nos cargos tiveram que assumir, pelas próprias necessidades das escolas, diversas funções e ainda tiveram seus salários reduzidos¹⁴⁰

Nessas condições, o funcionamento das escolas públicas tornou-se insustentável na medida em que se agravavam os antigos problemas de falta de material, política de aperfeiçoamento docente, manutenção física dos estabelecimentos de ensino, além de vários problemas novos que surgiram em decorrência dessa política. Conseqüentemente, o ensino de História, em sua nova abordagem, e a efetivação de sua prática tornou-se um paradoxo em relação a suas pretensões.

Esses acontecimentos revelaram os resultados da política educacional implantada em Minas Gerais, abrindo precedentes para questionarmos sobre suas falhas. Algumas produções, tem apontado a falta de participação de professores e alunos no processo de implantação das referidas mudanças, bem como a falta de uma política de capacitação do pessoal docente para exercer o novo referencial teórico metodológico do programa.

Conforme VILLALTA,

A realidade do ensino de História [do programa ce Minas Gerais/87] nas escolas de primeiro e segundo graus é, no geral, bastante dramática. Ela é resultado de um processo perverso em que se vêem interagindo a deterioração da formação dos docentes e das condições de exercício do magistério...é possível concluir que, se o processo de sua elaboração comportou uma discussão que aparentemente envolveu todo professorado mineiro, a este por seu turno, não foi oferecida a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a História e se ensino...Esse descompromisso com o magistério e a educação vitimou a educação tanto no malfadado governo Newton Cardoso como na gestão atual, de Hélio Garcia, cuja

¹⁴⁰ FRANCO, A. Pádua. *Cadernos de História*, n° 1, p. 55-62.

timidez neste aspecto, apesar de todo o marketing desenvolvido, salta aos olhos¹⁴¹.

3. Os efeitos da política sobre a reformulação do programa de História de 5ª a 8ª séries do primeiro grau nas escolas estaduais de Uberlândia.

Os efeitos negativos dessa política foram sentidos de forma intensa nas escolas públicas de Uberlândia. Com tudo as mudanças contaram com razoável aceitação. Isto porque, no momento da reformulação, o Partido predominante a nível municipal (PMDB) já havia montado sua estrutura de manipulação sobre os setores estratégicos da sociedade local, consolidando a nova ideologia da "democracia participativa"¹⁴², que fora tema de campanha, embora essa proposta ficasse mais a nível de objetivos do que de realização.

O tema da "Democracia Participativa", não conseguiria se sustentar se não houvesse uma retaguarda do Estado. Foi a partir desse pressuposto que o então governador Tancredo Neves, se empenhou em reformular a Secretaria da Educação com experientes técnicos comprometidos com sua política ideológica, cuja estratégia política era desarticular os grupos conservadores que, de certa forma, ainda exerciam influências no sistema de ensino. Neste sentido, elaborou-se o já citado projeto do Congresso Mineiro de Educação, realizado

¹⁴¹ VILLALTA, Luiz Carlos. "*O programa curricular de História do Estado de Minas Gerais: Uma análise crítica*" In: Cadernos de História, n° 5, p. 5-9.

¹⁴² Um estudo sociológico sobre os efeitos da "Democracia Participativa" em Uberlândia pode ser visto em ALVARENGA, Nízia Maria. *Movimento Popular, Democracia Participativa e poder político local: Uberlândia, 1983-1988*. In: História & Perspectivas, n°. 4 Uberlândia, 1991

de agosto a outubro de 1983, o qual tinha como finalidades a solução dos problemas educacionais em Minas Gerais, através da participação da população¹⁴³.

A política da "democracia participativa" em Uberlândia utilizou, como estratégia, as condições de uma população exausta pelos efeitos do regime militar e pelas suas próprias características históricas de exploração¹⁴⁴, para efetivar, com o apoio das Associações de Moradores dos bairros, o controle e a hegemonia da administração municipal, gerando, portanto, aspirações e esperanças de uma participação efetiva nos assuntos administrativos.

Essas influências vieram a refletir-se em todos os setores da sociedade local, sobretudo nas escolas públicas estaduais que, sob as influências do Congresso Mineiro de Educação e do próprio superintendente da Secretaria da Educação, professor Neidson Rodrigues, empenhado em divulgar uma concepção crítica da educação, "determinaram" o modelo de escola aspirado pela população.

Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, sustentada pelas forças políticas do PMDB, criara através da Resolução 4787, de 28 de novembro de 1983, os Colegiados nas escolas estaduais, obedecendo às reivindicações do Congresso Mineiro de Educação. As discussões sobre o programa de História, cuja metodologia resgatava a ação do homem no processo de transformações, encontram aí as condições para sua efetivação.

Conforme ALMEIDA e FRANCIS,

O colegiado como forma de direção da Escola Estadual, possibilita a inclusão, em sua composição, da representação dos pais, alunos,

¹⁴³ CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. P. 166-171.

¹⁴⁴ Uma análise sobre essas características encontram-se em ALEM, João Marcos. "Representações coletivas e história política em Uberlândia" In: *História & Perspectivas*, vol. IV, p. 79-102.

funcionários, 'Associação de Moradores [dos] bairros', que o diferencia de formas anteriores de direção, atuando como organização. Portanto o Colegiado pode ser considerado como uma forma de direção mais democrática, ao aumentar, quantitativamente, a representação de categorias na direção escolar, ainda que formalmente¹⁴⁵.

Essa estratégia política de dominação contribuiu efetivamente para influenciar o processo de reformulação curricular "democrático" que corria neste período. Muitos intelectuais a serviço do poder local exerciam, paralelamente, nas instituições de ensino, suas funções de *"intelectuais orgânicos"* com finalidade de consolidar a hegemonia partidária no município.

Nesse contexto, as reformulações são aceitas e colocadas em prática nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, mas insuficientes para a transformação estrutural, como fora colocado no projeto de mudanças. O grupo dirigente do poder local, pretendendo a manutenção de sua hegemonia, vai buscar apoio junto à sociedade que já influenciada pelos efeitos da ideologia da "Democracia Participativa". Esta, por não estar politicamente amadurecida para entender as articulações dessa estratégia, é manipulada a reforçar a manutenção do poder local.

É interessante observar que essas estratégias foram colocadas em prática em todo estado, conseguindo camuflar e desvincular as reivindicações voltadas para a valorização da carreira do professor de História, fundamental para o êxito das mudanças pretendidas, fazendo com que não tardassem as críticas que se apresentaram das mais variadas formas, as quais acabaram sendo desviados e confundidos com a ineficiência da metodologia,

¹⁴⁵ FRANCIS, David George e ALMEIDA, Laerte Pereira. *Colegiado como estrutura de Poder nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus*. In: ANAIS V ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, p. 91.

conteúdo, a formação do professor e suas condições de trabalho. Quanto ao descontentamento observado por NUNES:

...Alguns alegavam 'transtornos' ocorridos nos currículos...Outros direcionaram suas críticas para o referencial teórico-metodológico das novas propostas de programas para os diversos conteúdos.

É notório, ainda hoje (1990), que os motivos das críticas eram diferenciados dentro dos diversos setores que as faziam e ainda fazem. Algumas delas eram movidas por sentimentos em ver o número de aulas semanais de determinados conteúdos reduzido. Outros criticavam porque não estavam dispostos a mudanças e inovações...Existiam, ainda, aqueles que no afã de demonstrar uma 'superioridade' teórico-metodológica criticavam o programa, conteúdos, metodologia e referencial teórico das propostas¹⁴⁶.

4. As mudanças de orientação para a nova metodologia do ensino de História

Outro fator importante para a discussão, divulgação e avaliação do Programa de História em Uberlândia, foi o trabalho desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia, através de seu Departamento de História, modificando as orientações que vinham sendo dadas às disciplinas Prática de Ensino de História I e II e ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH), no sentido de diagnosticar e propor sugestões à realidade do ensino, que passara a ser praticado nas escolas públicas locais.

O LEAH, desde sua criação em 1982, como órgão do Departamento de Estudos Sociais (assim era chamado o Departamento responsável pelos cursos de História e Geografia, que agregava os professores das áreas de História, Geografia e Sociologia), tinha por finalidade básica a implementação de atividades de subsídios às aulas de História, ministradas nas escolas públicas de 1º e 2º graus em Uberlândia, pretendendo a melhoria de sua qualidade.

Durante as mudanças do programa, o LEAH promove encontros e debates com os professores de História da região, para discutirem sua montagem, a metodologia e seu

conteúdo, desempenhando importante papel durante esse processo, à medida que faz intervenções e encaminha propostas para sua consolidação.

Em 1986, quando estava em curso sua implantação, essas propostas foram sendo encaminhadas para serem incluídas na reforma curricular. O Laboratório de Ensino e Pesquisa em História (LEPH), hoje Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH), continuou realizando encontros informais para discussão dessa iniciativa oficial e preparando uma estrutura física e humana para acompanhar e dar atendimento à realidade do novo programa. A partir daí foram definidas algumas novas diretrizes básicas para o LEAH, tais como:

Finalidades

- 1. Servir como via de comunicação entre Universidade/Comunidade (Curso de História/professores de História do 1º e 2º graus);*
- 2. servir como fórum de debates dos problemas do ensino de História no 1º e 2º graus;*
- 3. constituir-se em espaço de troca de experiências pedagógicas;*
- 4. divulgar novas propostas e experiências didático/pedagógicas na área de História.*

Operacionalização

- 1. Integrar os alunos do curso (especialmente os que já são professores e aqueles que pretendem vir a ser) às atividades do LEAH;*

¹⁴⁶ NUNES, Silma do Carmo. "Resistências a novas propostas de História nas Escolas Estaduais" In: *Educação e Filosofia*. V. 5 nº 10, 1991 p. 115-126.

2. *organizar cronograma de encontros periódicos para debater os problemas cotidianos do professor de História;*
3. *realizar encontros, mesas redondas, cursos de extensão para professores e comunidade;*
4. *editar material didático/pedagógico produzido por alunos do curso e por professores de História do 1º e 2º graus;*
5. *ampliação do acervo bibliográfico;*
6. *produção de material didático-pedagógico”¹⁴⁷.*

Nesse contexto, atendendo aos objetivos de seu regimento, o LEAH passou a promover palestras, encontros e debates sobre os fundamentos teóricos da ciência histórica, bem como uma maior aproximação com as atividades desenvolvidas pelos alunos da disciplina **Prática do Ensino de História** nas escolas públicas de Uberlândia¹⁴⁸.

A disciplina **Prática do Ensino de História** concentrou, a partir desse período, sua metodologia de trabalho no estudo teórico, pesquisa de campo nas escolas de 1º e 2º graus, observação de atividades didáticas e elaboração sistemática de relatórios escritos, os quais vêm sendo enviados ao LEAH, onde esse conjunto de informações tem recebido uma organização documental específica, que o torna fundamental para estudos diversos sobre a realidade do ensino de História praticado nas escolas de Uberlândia¹⁴⁹.

¹⁴⁷ ATAS E RELATÓRIOS *Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH)* Documento Anexo III. Pasta nº 04.

¹⁴⁸ REGIMENTO INTERNO do LEAH . Pasta: Regimentos/1986.

¹⁴⁹ ATAS E RELATÓRIOS do LEAH. Pasta nº 04.

Essas são as atividades cuja metodologia e sistematização do trabalho desenvolvido vêm desempenhando funções de grande relevância, auxiliando na avaliação e diagnóstico dos problemas da área e fornecendo subsídios para elaboração e execução dos projetos de extensão ali desenvolvidos.

A viabilização dos projetos do LEAH, além de ser dificultada pela situação da escola em Minas Gerais, gerada pela política de racionalização dos gastos públicos, implantada a partir de 1987, foi obstaculada, também, pelo agravamento da situação educacional brasileira, como consequência da política econômica do Governo Federal, que passou a priorizar mais diretamente as questões econômicas, em detrimento dos investimentos educacionais.

Somando-se a esses fatores, a política de aperfeiçoamento e atualização de professores de História, prevista em alguns projetos do Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, encontrou uma série de dificuldades em sua implementação, devido ao difícil relacionamento com a rede estadual, cujos professores passaram a rejeitar os projetos oferecidos pela UFU. Para compreender as razões dessa estranha rejeição é preciso atentar para as condições de trabalho que os professores são submetidos. ALMEIDA, comentando um desses projetos, faz observações importantes que podem servir de parâmetro para uma avaliação geral sobre esta situação:

...Muitos professores lecionavam em dois turnos diariamente, o que os indispunha contra uma atividade a mais, ainda que de aperfeiçoamento.

...Por outro lado, a situação na Universidade não era muito melhor. A universidade brasileira ainda padece dos reflexos da política de ‘emburrecimento’ e fragmentação do saber imposta pelo governo ditatorial, através da Reforma Universitária de 1968.

...O calendário, centralizado pela Secretaria Estadual de Educação, deve ser seguido à risca; atividades extra-curriculares devem ser autorizadas

pelo Inspetor de Ensino; a liberação de professores para participação em eventos científicos ou em atividades de aperfeiçoamento, deve ser autorizada pela Delegacia Regional de Ensino¹⁵⁰.

Na tentativa de superar esses problemas e procurar atender aos objetivos do programa de História junto ao primeiro e segundo graus, bem como uma integração entre os professores dos três níveis de ensino, o LEAH direciona seus projetos no sentido de socializar experiências, resultados de pesquisas e vivências empíricas, bem como estimular e veicular a produção de conhecimentos. Dentre esses projetos, destacam-se “Cadernos de História” e “O Livro Didático em Discussão”¹⁵¹. O conjunto desses projetos tem como objetivo, além da integração já citada, redimensionar a formação dos professores, suas práticas educativas e sobretudo a formação de uma consciência histórica.

Embora o Departamento de História da UFU e o LEAH tentem superar esses obstáculos, sua posição de dependência dos órgãos financiadores tem contribuído para a inviabilidade de muitas atividades, que poderiam auxiliar na melhoria de qualidade do ensino de História. Somando-se a isso, as constantes greves por melhorias salariais e condições de trabalho nos setores Estadual e Federal, que vêm-se sucedendo desde as últimas reformas educacionais, bem como a política de recursos humanos do funcionalismo público em geral, têm afetado profundamente esses projetos.

5. Dificuldades encontradas no decorrer do processo de implantação

¹⁵⁰ ALMEIDA, Maria Fátima Ramos. *Cadernos de História*, n.º 1. p. 67-68.

¹⁵¹ PUBLICAÇÕES do LEAH. *Cadernos de História* aberto aos professores dos três níveis de ensino, com objetivo de publicar experiências no ensino de 1º e 2º graus. *O Livro Didático em Discussão*, publicação dos alunos do Curso de História da UFU, apresentando os resultados das investigações dos diversos aspectos que constituem o fazer do professor de História, através do livro didático.

Uma pesquisa desenvolvida e publicada por NUNES, no período pós-implantação do programa de História de MG/87, utilizando uma amostra de 9,6% das escolas urbanas da rede estadual de Uberlândia, revela as resistências, as críticas e os avanços sobre sua implantação:

Partimos do pressuposto de que as resistências ainda existem, mas que elas não se fundamentariam só no aspecto antidemocrático da Secretaria Estadual de Educação ou da 26ª Delegacia Regional de Ensino. A nosso ver, elas se embasariam nas dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito à sua formação profissional, como também numa indefinição filosófica de educação e ainda numa indefinição teórico-metodológica, aspectos que são muito mais sérios do que a falta de democracia da Secretaria de Estado da Educação¹⁵².

Com os resultados dessa pesquisa a autora constata que, apesar dos problemas enfrentados pela oficialização do programa de História de MG/86, este foi aceito com mais simpatia pelos professores do que o programa tradicional. A autora concorda com algumas críticas atribuídas a ele, mas reconhece que este trouxera muitas contribuições aos professores de História de 1º e 2º graus da rede pública estadual, tanto em promover um repensar de suas práticas de ensino, quanto em atender suas antigas reivindicações de valorização e aumento da carga horária da disciplina História.

Em suas constatações NUNES alega que

...a maioria dos nossos profissionais de história não possui uma definição filosófica de educação e isto influi decisivamente em seu trabalho

¹⁵² NUNES, Silma do Carmo. “Resistências às novas propostas de História nas escolas estaduais” In: *Educação e Filosofia*.. p 116.

cotidiano em sala de aula. Os problemas que eles conseguem enxergar nos programas que tentam desenvolver se reduzem muito às questões materiais: livro didático, materiais de consumo...acúmulo de tarefas, escassez de tempo disponível para estudar mais e propor mudanças no seu trabalho¹⁵³.

Nos primeiros anos de sua implantação começam a surgir as dificuldades de compreensão sobre a teoria e os seus métodos de aplicação. Com isto a Universidade Federal de Uberlândia, que mantém o Curso de graduação em História, sente-se na obrigação de fornecer subsídios àqueles professores que não tiveram oportunidade de uma formação sobre a nova visão da História. Sensível a esse aspecto procura, através de seus órgãos de extensão, agilizar e direcionar suas atividades sobre esses problemas que vinham afetando grande parte dos professores de 1º e 2º graus.

Debates e encontros foram promovidos com essa finalidade, mas muitas vezes não eram bem aceitos e acabavam sendo repudiados, tanto pela 26ª Delegacia Regional de Ensino quanto pelos próprios professores da rede estadual. Isto acontecia principalmente porque, na tentativa de fornecer subsídios teóricos e auxiliar na busca de novas práticas de ensino, alguns professores da UFU, envolvidos nessas atividades, demonstraram uma certa arrogância, deixando transparecer em seus discursos uma falsa postura de superioridade, contradizendo assim o próprio conceito da História a que se propunham.

As críticas e aversões a essas posturas não se limitavam a indivíduos em particular e acabavam sendo propagadas de forma generalizada, prejudicando a continuidade das atividades que se pretendia e, conseqüentemente, um prejuízo para as atividades voltadas

¹⁵³ Idem, Ibidem. p. 124.

para a melhoria de qualidade do ensino de História em Uberlândia. Essa situação gerava um mal estar que atingia a todos.

Muitos professores da UFU, embora preocupados com os rumos da nova metodologia e com os problemas da estrutura educacional, não conseguiam uma aproximação maior com os professores que atuavam nas escolas de 1º e 2º graus. Essa situação dificultou um conhecimento sobre os verdadeiros problemas que atingiam professores e alunos das escolas da rede pública de Uberlândia. Conseqüentemente, os planejamentos para sanar essas dificuldades muitas vezes eram elaborados e executados com base em dados superficiais, comprometendo, portanto, o resultado dos trabalhos e causando má impressão.

Conforme NUNES,

Pudemos perceber, de certa maneira, que a universidade também se encontra fora da realidade dos problemas que afetam o ensino de 1º e 2º graus e, conseqüentemente, faz críticas a esses níveis de ensino, mas concretamente não consegue ajudar em quase nada para a mudança do quadro educacional que hoje está colocado¹⁵⁴.

Esse fato acabou sendo tema de discussões promovidas entre o LEAH e alguns professores da rede estadual de ensino, onde se chegou à conclusão de que a integração de atividades entre os professores de 1º, 2º e 3º graus poderia ser o início de uma luta para resolver os problemas da tradicional separação entre esses níveis de ensino.

A preocupação de um envolvimento maior com a comunidade faz parte de uma nova concepção de extensão que começa a ser veiculada nas universidades brasileiras, a partir de meados dos anos 80, mudando totalmente seu sentido, e levando o LEAH a

¹⁵⁴ Idem, Ibidem. p. 125.

direcionar suas atividades para essa nova concepção de trabalho, junto às escolas públicas locais.

6. Diagnóstico das dificuldades através de questionários

Acreditando que a promoção de atividades conjuntas contribuiria para a superação dessas dificuldades de comunicação e integração a UFU, através de seu Departamento de História, tomou a iniciativa de acatar sugestões levantadas durante o Primeiro Encontro de Profissionais da área de História, ocorrido em dezembro de 1988, e realizar, pela primeira vez, um levantamento junto aos professores de História (5ª a 8ª séries do 1º grau e do segundo grau) e de Organização Social e Política (1ª a 4ª séries do 1º grau), no que diz respeito tanto ao aperfeiçoamento profissional quanto à troca de experiências didático-pedagógicas, através da aplicação aleatória de 238 questionários nas escolas estaduais de Uberlândia¹⁵⁵.

Apesar do pequeno retorno dos questionários respondidos, fato previsto em sua elaboração¹⁵⁶, procuramos adotar uma metodologia em condições de fornecer um diagnóstico representativo que pudesse se aproximar mais da realidade dos professores. Neste sentido, optamos pela estratificação da amostra, utilizando um universo homogêneo de apenas escolas da rede pública estadual, com professores que atuavam no 1º grau, sendo que as únicas variáveis consideradas, foram aquelas que levavam em conta somente os professores que atuavam de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, com licenciaturas curtas e plenas.

¹⁵⁵ Modelo de questionário (anexo I)

A análise dos questionários aplicados confirmou o distanciamento entre os professores dos três níveis de ensino. Por outro lado, apontou um descrédito em relação à metodologia empregada para obter essas informações, isto porque, segundo ALMEIDA,

Dos 238 questionários distribuídos, apenas 61 foram devolvidos. Apesar disso, o questionário foi utilizado para planejamentos posteriores...Os motivos continuaram sendo os mesmos iniciais: deficiências das condições de trabalho dos professores da rede estadual, dificuldades de relacionamento entre os professores do Estado e os professores da Universidade¹⁵⁷.

Para atender aos objetivos dessa dissertação, aproveitamos esses mesmos questionários e separamos aqueles respondidos pelos professores de História de 5ª a 8ª séries e, no interior destes, as respostas de algumas perguntas que consideramos de extrema importância para avaliação da situação, tanto em termos de aspirações individuais quanto de suas condições de trabalho. Pudemos verificar que as maiores incidências de suas reivindicações recaíram sobre: “Necessidades de aperfeiçoamento; melhores condições de trabalho e maior autonomia sobre processo de ensino”.

Pode-se confirmar, também, a precariedade física das escolas da rede pública estadual de Uberlândia pela falta de recursos materiais para subsidiar aulas, tais como bibliotecas, laboratórios, projetores de slides, etc. No entanto, a maior reivindicação desse item recaiu sobre a falta de um acervo de material didático de qualidade, condizente com o novo programa.

¹⁵⁶ No planejamento deste trabalho, do qual tive a oportunidade de participar, utilizamos como suporte metodológico, sobretudo na elaboração dos questionários, a obra de GOODE, William J. e HATT, Paul K. In: *Métodos em Pesquisa Social*. p. 275-288.

Outro item que surpreendeu foi quanto aos interesses de aperfeiçoamento, por aqueles mais afetados pelas mudanças, que até aquele período (2º semestre de 1989), não haviam conseguido se familiarizar com a nova metodologia, apontando, como causa de sua ineficiência para o exercício da profissão em sala de aula, a necessidade de aperfeiçoamento e atualização constantes, para atender as exigências propostas pelo novo programa.

Essa carência se explica a partir dos dados da pesquisa, a qual revela que aproximadamente 60% dos professores entrevistados eram formados em Estudos Sociais, sendo que 25% desse total com formação em licenciatura curta e os 75% restantes com licenciatura plena. Os formados em História correspondiam a 40% do total; no entanto, a maioria não tiveram uma formação compatível com a metodologia do programa vigente.¹⁵⁸

Outros documentos de extrema importância para uma avaliação das condições em que vem sendo praticado o ensino de História em Uberlândia, são os relatórios semestrais da Disciplina “Prática de Ensino de História”, produzidos pelos alunos. A análise das informações contidas nesses trabalhos, além de apontar a utilização de diversos métodos de ensino, tem fornecido dados significantes sobre o conhecimento histórico veiculado nas escolas, bem como a avaliação das condições em que vem sendo exercida a educação escolar em Uberlândia, identificados através de um abrangente questionário¹⁵⁹.

Uma análise sobre os questionários ¹⁶⁰ relatados no período de 1989 a 1992, demonstra que, apesar de alguns avanços obtidos sobre a política educacional de 1º e 2º graus, bem como a preparação de professores qualificados para exercerem a nova

¹⁵⁷ ALMEIDA, Maria de F. R. *Aperfeiçoamento profissional e troca de experiências didático-pedagógicas*. Universidade Federal de Uberlândia, Deptº. de História. Arquivo LEAH, Pasta “Relatórios”.

¹⁵⁸ Idem, Pasta “questionários”, nº 2.

¹⁵⁹ Modelo de questionário, Anexo II.

metodologia, a decadência do ensino público na rede estadual local continua. Essa conclusão refere-se especificamente às escolas observadas nos citados relatórios, mas de certa forma reflete o modelo de política educacional adotada no País.

Retomando esses relatórios, podemos verificar que as características físicas das escolas apresentam-se, em um plano geral, defasadas. Os prédios são aparentemente bem construídos, mas em sua maioria mal conservados e sem conforto, transformando a permanência no seu interior em algo desagradável. As salas de aula comportam bem uma média de 30 a 35 alunos, porém muitas vezes não possuem carteiras em boas condições para acomodar a todos, o que implica em transferi-las constantemente de uma sala para outra, causando ruídos e transtornos nos intervalos entre uma aula e outra.

O pátio é o local de lazer. Boa parte das escolas possui uma quadra cimentada, utilizada pela disciplina de Educação Física e, nos horários de recreio ou intervalos, para todo tipo de brincadeiras. Além do pátio, a grande maioria dessas escolas possui cantinas, onde o Estado garante a merenda dos alunos, porém a qualidade deixa a desejar. Tornou-se comum as diretoras pedirem para os alunos trazerem de suas casas complementos para a merenda, tais como ovos, verduras e legumes (durante o ano de 1988 não aconteceram esses problemas porque foi assinado um convênio com a Prefeitura local e esta passou a fornecer alimentação nas escolas estaduais).

Nas observações mais freqüentes, contidas nos relatórios de Prática de Ensino de História, de 1988 a 1994, as salas dos professores parecem seguir um padrão em quase todas as escolas: nos horários de intervalo funcionam como um local de descontração,

¹⁶⁰ Esses questionários, bem como os relatórios que resultam dos mesmos, encontram-se arquivado no LEAH do Deptº de História da Universidade Federal de Uberlândia. Pastas: *Prática de Ensino de História 1989/94*.

conversas sobre o cotidiano, condições de trabalho, rendimento e comportamento dos alunos. É comum, nessas salas, a exposição de cartazes que versam sobre os mais variados assuntos. Porém, em sua maioria permanecem “aqueles que falam sobre as lutas trabalhistas da categoria, quanto aos aniversários dos colegas e das datas comemorativas” e ainda aqueles que aparecem na forma de conselhos de convivência cotidianas como: “não se irrite, sorria; não critique, auxilie; não grite, converse; não acuse, ampare”.

Os funcionários situam-se nestas escolas subordinados à direção e cumprem funções diversas, que variam desde a limpeza das instalações até o “policimento” dos alunos. Estes, apesar de teoricamente serem os beneficiários principais dos objetivos da educação, aparecem na última hierarquia da escola, subordinados à direção, aos professores e aos funcionários. Aqueles que não seguem as normas e regulamentos da escola são vistos como alunos inconvenientes, sempre a incomodar. O relacionamento aluno/professor/escola é caracterizado pelo conflito: a domesticação do corpo discente por um lado e suas resistências por outro.

As regras de boa conduta para os alunos aparecem em folhas de cartolinas, geralmente fixadas nas bibliotecas (assim são denominadas, quando existe espaço para o depósito dos livros doados por professores e editoras), nas salas de aula e nas cantinas, onde são sintomáticas as anotações alertando para que o aluno possa se “preparar para superar as dificuldades da vida”, através dos seguintes mandamentos: “ter discernimento entre o certo e o errado; compreender o que é importante; dispensar pormenores inúteis; ser metódico, em casa e na escola; ter controle de seus atos; falar o necessário; saber calar; saber ouvir”. Como se não bastasse, completa: “os bons resultados logo aparecem através da estima dos

alunos pelo professor, o bom rendimento, a ética, a disciplina, o amor aos estudos, o amor à escola, o aluno capaz, realizado seguro de si e feliz”.

Quanto à visão do mundo do professor e seu relacionamento com a sala de aula, fica claro que as relações de poder estabelecidas são produzidas e refletidas. De um lado o professor, dono do saber e da razão, de outro o aluno, recipiente passivo do conhecimento, ser acrítico. Assim, a técnica adotada pelo professor para a formação do aluno desvincula-se do conceito de práxis e ainda reforça o papel da escola como instituição catequizadora, autoritária e moralizadora em nome do “progresso”.

Percebe-se, também, na maioria das escolas de Uberlândia, a hierarquização em suas relações. A direção da escola, representada pela diretora, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional, forma a primeira instância centralizadora do poder, ou seja, das decisões adotadas na condução da escola e do processo de ensino (programas curriculares definidos, procedimentos, técnicas etc.), envolvendo o professor e lhe fornecendo seus parâmetros de atuação. A autonomia do professor na sala de aula passa pela constante fiscalização da instituição.

Por outro lado, a hierarquia mostra sua presença também quando a escola se vê presa a procedimentos burocráticos ditados pela Delegacia Regional de Ensino (hoje 40ª superintendência Regional de Ensino), representante legal da Secretaria de Estado da Educação, a qual se mantém como um órgão de funções normativas do ensino, subordinada ao Governo Estadual.

Quanto à postura teórica e metodológica dos professores de História de 5ª a 8ª séries, observada nessas escolas, concluiu-se que, apesar do programa atual propor uma nova visão de História e uma nova metodologia, suas práticas continuaram, na maioria das

escolas públicas, sob uma visão positivista, linear e cronológica. Os planos de aula, bem como a prática de ensino observados têm refletido bem essa visão, à medida em que apresentam os fatos históricos encadeados numa relação de causa e efeito e muito pouco crítica.

A História é transmitida de forma absoluta, ou seja, impossibilitada de ser modificada por quem a vivencia no momento atual, constituída portanto de elementos de exclusão do aluno em seu processo de participação e mudanças. É apresentada enquanto fato acabado, perdendo sua dinâmica, ou seja, sua caracterização. A historicidade cede espaço ao determinismo e a visão crítica acaba sendo anulada nesse processo.

Para reforçar esse quadro, deve ser observado que em um grande número de escolas as aulas eram desenvolvidas basicamente com o suporte dos livros didáticos os quais, em muitas delas, ainda estavam sendo adotados e distribuídos pelo Programa da Fundação de Assistência ao Estudante, do Ministério da Educação e Cultura (FAE/MEC)¹⁶¹, cujo conteúdo mantém a predominância de uma visão oficial conservadora, enfatizando “a história dos vencedores, a transmissão passiva de verdades absolutas, o distanciamento entre o passado e o presente e entre o mundo da escola e da realidade dos alunos”¹⁶².

Predominou, portanto, nesse período, um saber histórico que impossibilitava ao aluno sentir-se como sujeito da História e do conhecimento. Conseqüentemente, o que se nota é que, apesar de todas as orientações e tentativas de direcionamento para uma prática de ensino baseada na metodologia marxista, conforme o programa, a prática continuou de acordo com a metodologia do programa anterior.

¹⁶¹ Sobre a política de distribuição de livros didáticos ver documento FAE/MEC na 40ª SRE de Uberlândia.

¹⁶² Relatórios de *Prática de Ensino de História/89*.

Deve-se observar, no entanto, que muitos professores tinham consciência da inadequação de suas práticas pedagógicas, criticavam suas próprias atividades e expunham suas aspirações de praticar os métodos sugeridos pelo programa de Minas Gerais. Contudo, alegavam falta de condições para implementá-los.

Eram grandes as dificuldades apresentadas por esses professores, que muitas vezes acabavam esbarrando nas contradições geradas pelas próprias escolas e pelos órgãos superiores de suas representações os quais, por um lado, exigiam uma prática de ensino dentro do modelo estabelecido pelo programa mas, por outro, dificultavam essa mesma prática, na medida em que esta pudesse comprometer o exercício do Poder dentro das escolas.

Um dos exemplos dessa situação pode ser observado na contradição referente à questão, já abordada, de adoção e distribuição do livro de História pela FAE/MEC, com conteúdos conservadores, em desacordo com os objetivos do programa e, ainda, a serem utilizados, obrigatoriamente, por muitos professores que discordavam das formas com que eram abordados seus conteúdos.

O paradoxo reapareceu também nas dificuldades de relacionamento entre os professores e os coordenadores pedagógicos, cujas principais funções eram a de discutir e coordenar os programas curriculares, sendo que muitas vezes não possuíam condições para isto. No entanto, cabia a esses coordenadores “cobrar” dos professores o cumprimento das normas e dos programas estipulados, criando uma situação constrangedora para ambos.

A fiscalização dos coordenadores pedagógicos sobre os professores era constante. Trabalhavam sob “policiamento”, e qualquer tentativa de mudança sobre o que era estabelecido tornava-se motivo de implicações e perseguições. Nessas condições muitos

professores, desmotivados pela má remuneração e pela pobreza de recursos materiais e humanos, acabaram abandonando a escola e muitas vezes a profissão, ou aderiram ao sistema estabelecido, enquadrando-se no processo de acomodação, onde prevalecia a docilidade e a harmonia.

Além das péssimas condições de trabalho provenientes da deterioração das escolas públicas, a dupla jornada de trabalho a que a maioria era submetida para complementar seu salário, não lhes proporcionava tempo nem condições psicológicas para leituras, pesquisas e confecção de materiais didáticos. Esses fatores vieram contribuir, durante esse período, de forma definitiva, para as dificuldades de assimilação da metodologia do programa curricular de História de Minas Gerais/1987¹⁶³.

7. Diagnóstico da situação atual, através de debates

Uma outra atividade desenvolvida pelo Departamento de História da Universidade Federal de Uberlândia, para diagnosticar a prática do ensino de História nas escolas de 1º e 2º graus de Uberlândia, foi a de debates, realizados nos encontros de professores de História.

Esses debates servem como termômetro da atual condição da prática do ensino de História nas escolas públicas de 1º e 2º graus em Uberlândia, alertando para os novos

¹⁶³ Idem. Pasta: *Prática de Ensino de História/89*.

problemas que vêm surgindo em relação ao ensino. Uma revelação mais recente dessas condições, ocorreu durante a Semana de História, em outubro de 1995.

Em uma das atividades (mesa redonda ocorrida em 25/10/95), foram convidados alguns ex-alunos do curso de História da UFU, hoje atuando como profissionais nas escolas da rede privada e pública (estadual, federal e municipal), em Uberlândia, para dar seus pareceres em relação à prática do ensino de História em suas escolas.

Em seus depoimentos pudemos constatar que o programa de História de MG/87, apesar de ter dado grandes contribuições, não atingiu os objetivos propostos, principalmente em função da forma como foi implantado. Alegam que sua implantação foi imposta de forma autoritária, pela Secretaria Estadual de Educação de MG (SEE/MG), sem que as escolas estivessem preparadas para executá-lo.

A maioria desses professores concorda que o atual programa possui falhas, mas que as mesmas vêm sendo corrigidas todo ano, e de forma geral tem sido bem aceito pelos professores. Alegam que atualmente os problemas referentes ao ensino de História não estão na prática de seus métodos ou na visão de seu conteúdo, mas sim na estrutura educacional, cujos setores do Estado responsáveis por esta alçada têm veiculado, atualmente, uma ideologia de “qualidade” na educação, mantendo porém os problemas básicos intocáveis.

Atendendo aos objetivos de nosso trabalho, não consideramos a exposição de todos os professores presentes no debate porque suas falas, considerando as particularidades das escolas em que atuavam, confirmaram as deficiências da estrutura educacional. Escolhemos as exposições divergentes de duas profissionais, ambas: professoras e coordenadoras da disciplina História e com cargos de vice-diretoras em duas escolas de

níveis sócio-econômicos diferentes, uma situada em um bairro periférico de Uberlândia e a outra no centro da cidade. O acúmulo de cargos dessas professoras se dá devido à baixa remuneração; isto já seria indício para um outro tipo de análise.

Em relação ao programa/87, a professora que atua na escola do centro da cidade coloca:

...O programa de História da rede pública foi definido no governo Tancredo Neves, através de seu secretário de Educação, Sr. Otávio Elisio...Sua elaboração ficou a cargo de um grupo de técnicos radicais da Secretaria Estadual de Educação de Belo Horizonte. Quando chegou... a proposta já estava pronta.

...O ensino de História está uma 'bagunça' na cidade, cada escola adotou um tipo de programa...Saímos de um programa antiquíssimo para um marxista que foi implantado à força. Ficou determinado que a partir de agora estabelece-se o novo¹⁶⁴.

A professora afirma que, até hoje, a maioria das escolas públicas da rede estadual de Uberlândia não adotou o programa/87. Essa resistência se dá porque, ao contrário da grande propaganda feita pela SEE/MG a respeito da participação de todos os professores na elaboração do programa, isto aconteceu somente no papel. Na realidade, não houve a participação efetiva dos professores, e sim de uma minoria deles, porque a maioria resistiu à forma com que o mesmo foi implantado.

Coloca como um dos principais problemas atuais que têm envolvido as questões do ensino de História nas escolas da rede pública estadual de Uberlândia o fato de não haver um número suficiente de professores de História qualificados para exercer a profissão em sala de aula, citando como exemplo a situação de sua escola onde, na falta desses profissionais, "a escola se vê obrigada a contratar, para ministrarem aulas de História,

professores com formação em Direito, Economia, Administração de Empresas, Pedagogia e Geografia”¹⁶⁵.

Em relação ao programa adotado pela escola em que trabalha, afirma que o mesmo segue o programa oficial/87. No entanto, em todos os finais de ano são reunidos os professores da área para submetê-lo a uma avaliação, a qual geralmente indica adaptações e alterações em alguns de seus itens, para serem colocados em prática no próximo ano.

Queixa-se dos preconceitos em relação às disciplinas de História e Geografia, colocando que: “essas disciplinas são constantemente reprimidas pela escola, pelo motivo de suas próprias características críticas, e os professores que as ministram não aceitam passivamente as determinações das escolas”¹⁶⁶.

Finalmente, fecha seu discurso reclamando da política demagógica de fornecimento de material didático da SEE/MG, a qual envia para as escolas, a cada três anos, uma média de dez livros didáticos para serem analisados e adotados pelos professores em um prazo de menos de 24 horas, sendo que os mesmos não são liberados de suas atividades de rotina para poder, em maior espaço de tempo, analisar seus conteúdos e adotá-los com maior segurança em relação a sua qualidade.

Critica esse procedimento argumentando que, na maioria das vezes, os critérios de adoção deste material passam por uma avaliação superficial e uma vez adotado terá que ser mantido durante três anos consecutivos nas escolas. Sugere que a SEE/MG deveria estender o prazo para sua análise ou autorizar a liberação dos professores para poderem estudá-los e

¹⁶⁴ Fita de vídeo *Mesa Redonda “Semana de História da UFU”*, 25/10/95.

¹⁶⁵ Idem.

¹⁶⁶ Fita de vídeo *Mesa Redonda “Semana de História da UFU”* 25/10/95.

adotá-los com mais coerência, isto porque uma análise em dez livros e autores diferenciados requer um tempo maior dos professores.¹⁶⁷

A outra professora, em sua apresentação, fez questão de situar suas condições pessoais e profissionais, alegando que seriam úteis para uma conscientização sobre a política educacional exercida na rede pública estadual de Minas Gerais. Expõe sobre seu tempo de profissão (24 anos), exercendo atualmente a coordenação da disciplina de História e a vice- direção de uma escola da periferia de Uberlândia, recebendo um salário de R\$ 504,00 (aproximadamente 5 salários mínimos).

Discorda de sua colega sobre a implantação do programa de História de MG/87 nas escolas públicas de Uberlândia, alegando que naquele período, mesmo que houvesse uma participação geral dos professores, estes não teriam condições e nem formação para participar da elaboração de um programa que propõe a História enquanto ciência, baseada no método marxista, usando os conceitos de modo de produção, por exemplo. Concorde que houve resistências, porém, alega que estas eram atribuídas à falta de conhecimentos científicos para sua aceitação.

Defende alguns pontos da política educacional do Governo Newton Cardoso, sobretudo em relação à moralização imposta àqueles professores que, sem o menor compromisso com a educação, utilizavam-se das falhas da legislação para adquirirem vantagens pessoais sobre sua condição profissional. Para ela, esta política colocou “cada macaco em seu galho”¹⁶⁸.

Cita como exemplo aqueles professores de 1ª a 4ª séries que se matriculavam nos cursos vagos de pedagogia, oferecidos por algumas faculdades do interior de São Paulo,

¹⁶⁷ Idem.

para pegar um diploma e passar a dar aulas de 5ª a 8ª séries e até de 2ª grau e ganhar como um professor P-6 (último estágio da carreira de um professor da rede estadual).

Relata alguns fatos indicadores do nível de conhecimentos destes professores, dentre eles o de um conhecido seu que, apesar de haver comparecido apenas a um dia de vestibular de um desses cursos, recebeu em sua casa (Uberlândia), uma semana depois, um telegrama da instituição solicitando seu comparecimento para efetuar a matrícula.

Afirma ter sido com grande parte desses professores que o programa de História de MG/86 fora implantado, alegando que este foi um dos grandes motivos para sua rejeição. Por outro lado, sua função de vice-diretora e coordenadora de História, na escola em que trabalha, torna-a responsável pela contratação dos professores de História, o que lhe permite a oportunidade de vivenciar novos problemas sobre as questões da qualidade do ensino de História.

Confirma a colocação de sua colega de que há falta de professores de História em Uberlândia e que nos últimos anos vem se indignando com o nível dos professores que se apresentam em sua escola à procura de aulas. Cita como exemplo, as constantes ocorrências de professores, formados em Estudos Sociais, “habilitados” a lecionarem História e Geografia, que acabam optando por lecionarem História por achá-la mais fácil. Esses professores, na maioria das vezes, não possuem nenhuma noção do programa e dos métodos que terão que desenvolver.

Afirma que na escola em que trabalha “...tem até estudante de veterinária dando aulas de História”¹⁶⁹. A gravidade desta situação tem deixado a escola em uma posição delicada, levando a direção e coordenação da área a tomarem decisões que são contra seus

¹⁶⁸ Fita de vídeo *Mesa Redonda “Semana de História da UFU”* 25/10/95.

princípios. Alega que há uma conscientização geral sobre estes problemas e que várias tentativas foram feitas para superá-los, mas a situação continua se agravando e, infelizmente, é com esta realidade que o ensino de História tem convivido atualmente.

Quanto ao aproveitamento dos alunos, defende que os mesmos têm condições de aprender História, porque “aquilo é a vida deles. No entanto não sabe passar para o papel aquilo que ele sabe...O problema está centrado também em outras disciplinas”¹⁷⁰. Alega que os alunos não aprendem História porque os professores não sabem ensinar e nas condições em que se encontram ficam impossibilitados de se aperfeiçoarem.

Os baixos salários, somados à má formação, para ela se constituem nos grandes problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem. Finalizando sua fala, expõe que “Hoje não se debatem as questões do ensino, o que se vê é a falta de tempo para isso. A maioria do pessoal, nas escolas, passou a se dedicar ao comércio de produtos do Paraguai, para ajudar em seus orçamentos”¹⁷¹.

Com esses depoimentos foi possível perceber que os problemas do ensino de História não ficam restritos a algumas escolas, mas estão diretamente relacionados com os problemas da estrutura educacional do Estado, independentemente de sua localização, direção, corpo docente e nível sócio-econômico dos alunos.

Ficam evidenciadas, também, as condições pessoais referentes ao baixo salário e às condições de trabalho a que os professores da rede pública estão submetidos, forçando-os a exercerem funções paralelas, desvinculadas do processo de ensino e aprendizagem, o que

¹⁶⁹ Fita de vídeo *Mesa Redonda “Semana de História da UFU”* 25/10/95.

¹⁷⁰ Idem.

¹⁷¹ Fita de vídeo *Mesa Redonda “Semana de História da UFU”* 25/10/95..

vem acarretar desgaste físico e emocional e, conseqüentemente, uma baixa qualidade em suas aulas.

Quanto às intervenções políticas exercidas nas escolas públicas, durante o programa/86, suas falas se diferenciam na medida em que defendem seus pontos de vista, mas fica claro o descontentamento de ambas em relação ao baixo nível de conhecimento de professores e alunos e quanto às normas de contratação de professores de História para ministrarem aulas de 5^a às 8^a séries do primeiro grau, bem como sobre o nível de conhecimento dos candidatos que se apresentam. É nesse sentido que podemos confirmar um diagnóstico de que existem muitos problemas na estrutura educacional do ensino público e que os problemas apresentados em ambas as falas, e confirmados em outros momentos dessa investigação, representam o universo das escolas públicas de Uberlândia, precisando, portanto serem revistos com urgência.

8. Depoimentos sobre o processo de reformulação do programa de História de Minas Gerais/87.

Todos os estudos efetuados até o presente demonstraram as falhas das estruturas escolares, das questões dos métodos e conteúdos do ensino de História e as precárias condições a que estão submetidos seus professores. A utilização desses depoimentos não visa confirmar ou negar essas afirmações, que já são constituídas como uma realidade que precisa ser refletida nas escolas públicas de Uberlândia, sobretudo nas de 1º grau.

Para confirmar as revelações dos depoimentos da pesquisa, com maior segurança, procuramos algumas pessoas que estiveram inteiradas, diretamente, neste processo, desde

sua elaboração em 1986, e que hoje ainda continuam lutando para a melhoria de qualidade do ensino de História. Para isso selecionamos alguns professores de História da rede estadual de Uberlândia (total de 10), ainda no exercício de suas profissões, para buscar um enfoque qualitativo sobre a questão. Dentre eles, os dois representantes da Regional¹⁷² de Uberlândia que foram convidados, naquele período, a fazerem parte como representantes dos professores de História.

A metodologia utilizada para obter as informações desejadas não seguiu o modelo convencional dos métodos e técnicas de pesquisa, mesmo porque não era essa nossa intenção. Elaboramos somente um questionário básico com quatro perguntas semi-abertas, as quais consideramos fundamentais e suficientes para nossas pretensões. Expusemos os motivos pessoalmente e os enviamos aos entrevistados para serem respondidos e devolvidos, comprometendo-nos a não revelar seus nomes por uma questão de ética¹⁷³.

Foram respondidos e devolvidos cinco questionários¹⁷⁴ e um dos representantes da Regional de Uberlândia, apesar de não ter devolvido o questionário com as devidas respostas, forneceu, através de uma conversa informal sobre o assunto, todos os dados contidos neste, além de outras informações relevantes para a pesquisa. Essa média de 60% das respostas foi representativa para nossas pretensões, atingindo as expectativas que pretendíamos para complementar dados de nosso trabalho.

Nas respostas, pudemos constatar que a maioria tem conhecimento das formas de elaboração do programa, reconhecendo que na sua estruturação foram oferecidas condições

¹⁷² Termo utilizado pela SEE/MG para designar os limites de abrangência das Delegacias de Ensino do Estado de Minas Gerais.

¹⁷³ Modelo de questionário (anexo III)

¹⁷⁴ Pasta de Questionários LEAH.

para participação geral dos professores de História da região, o que realmente teria ocorrido. Segundo um dos entrevistados,

Primeiramente houve a divulgação do projeto de reformas no sistema educacional em MG. - denominado de ‘democratização’ do ensino. A seguir as escolas fizeram listas de sugestões e prioridades necessárias na rede física, recursos financeiros e modificações no conteúdo programático.

Após o recolhimento dessas informações, a S.E. de Educação selecionou as prioridades, exigindo um retorno; mas antes o secretário de Educação ou representante que coordenava cada disciplina, colocou para cada D.R. Ensino a visão de democracia defendida pelo Estado de Minas. Finalmente o esboço do programa foi levado a B. Horizonte por um representante dos professores de História de Uberlândia - contendo em parte, as expectativas dos professores da região, mas sem dúvida pautando-se pela perspectiva de democracia do [Superintendente] Secretário da Educação da época Neidson Rodrigues¹⁷⁵.

De outro entrevistado:

Professores das respectivas áreas e de diferentes cidades foram convidados, através das escolas para participarem do processo de elaboração do Programa de História [cujas propostas deveriam partir das escolas para as delegacias e destas para as regionais] de MG/86. Os professores de História foram divididos por unidades específicas de História Geral e História do Brasil, para analisarem e proporem mudanças para as necessárias reacomodações do Programa de História em Minas¹⁷⁶.

Em relação à segunda pergunta, se a reformulação fora “Fruto de um trabalho coletivo”, as opiniões recaíram sobre a impossibilidade de um trabalho coletivo em todo Estado de Minas Gerais, uma vez que, segundo um dos entrevistados, “existe o fator de

¹⁷⁵ Idem.

¹⁷⁶ Pasta de Questionários LEAH.

distanciamento entre as bases que fizeram parte do processo de elaboração e a unidade de poder do Estado que é a Secretaria de Educação”¹⁷⁷. E ainda, nesse contexto, questionou-se sobre as sete propostas apresentadas pelas Regionais, sobre a necessidade de se construir um ensino de História sob a perspectiva marxista, conforme o que já foi apresentado.

De acordo com um entrevistado, representante da Regional de Uberlândia na SEE/MG, naquele momento histórico poucos professores de História em Uberlândia dominavam esse método, mesmo porque sua formação não lhes dera condições para uma compreensão maior sobre a metodologia marxista. Alega que a estruturação do programa foi direcionada, uma vez que houve uma grande influência por parte de alguns professores da Universidade Federal de Minas Gerais e de técnicos da SEE/MG, que dominavam e acreditavam nessa metodologia.

Essa questão ganha forte evidência quando analisamos a resposta de uma outra entrevistada, a qual faz a seguinte colocação:

Em parte, porque embora ficasse clara a linha que os professores deveriam seguir - divulgada no livro do S. [Superintendente] da Educação - RODRIGUES, Neidson - Por uma nova escola. SP., Cortêz, 1985. Houve sem dúvida a maior participação de professores em qualquer projeto de meu conhecimento, desde que faço parte do quadro de professores de Minas (1979). Além disso, foi uma oportunidade rara em que obtivemos retorno de sugestões enviadas à S.E. Educação. É importante salientar que o aspecto mais negativo do projeto que levou a elaboração do programa não está em questionar se o trabalho foi realmente coletivo, mas a qualidade ...Isso porque em 85/86, a grande parte dos professores...estava engajada com um ensino tradicionalista e autoritário...Nesse sentido apenas um pequeno grupo teve condições de fazer uma discussão de qualidade e fazer opções...¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Idem.

Quanto ao alcance dos objetivos do programa, de 5ª a 8ª séries, as respostas foram unânimes em afirmar que o programa, de uma forma geral, não atingiu os objetivos propostos, mas isso não quer dizer que o mesmo não tenha contribuído para uma nova visão da História. Alegam que o programa/87 passou a exigir mais do professor, forçando um processo de leituras e reflexões que repercutiram positivamente em suas relações de ensino.

As críticas recaem, por um lado, sobre a falta de uma política educacional e por outro lado na falta de maior comprometimento ideológico dos professores com o programa. E, ainda, sobre a falta de domínio de conteúdo de História por parte dos alunos do terceiro grau.

Conforme um dos entrevistados, observamos:

...a falta de comprometimento ideológico da grande maioria dos professores com o programa. É válido salientar ainda que, por falta de embasamento teórico, a grande maioria dos professores apenas substituiu as categorias e conceitos da historiografia tradicional por 'títulos marxistas' ex: o modo de produção escravista passou a ser trabalhado com uma visão da historiografia tradicional: civilizações, economia, formas de governo, etc...¹⁷⁹.

Em relação ao controle do conteúdo de História, outro entrevistado coloca:

Há o distanciamento do conteúdo de História com os alunos, em algumas faculdades os cursos de História estão se esvaziando e outros fechando. Investigações poderão identificar com maior proximidade essas afirmações...Entretanto o fator que mais contribuiu para o insucesso do programa é a constatação de que não existe uma política de educação. O que existe é um arremedo de democracia, com o discurso social escolado no discurso da esquerda. A ênfase no social foi retomada com insistência

¹⁷⁸ Pasta de Questionários LEAH.

¹⁷⁹ Idem.

pela 'Nova República', período no qual foi elaborado o novo programa de História¹⁸⁰.

Quanto ao novo programa, a ser implantado a partir de 1995, apenas dois entrevistados tiveram acesso a ele, mas não puderam emitir maiores informações a seu respeito, porque ainda não tiveram condições de analisar seu conteúdo. Também houve entre os entrevistados aqueles que nem sequer sabiam de sua existência. Nesse sentido, deixamos de comentá-lo, fizemos apenas um esboço de alguns de seus itens, no final deste capítulo.

9. Atividades desenvolvidas pela 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia para subsidiar o programa de História/87

Durante a implantação do programa de História/87, a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, tendo conhecimento de que grande parte das escolas insistiam em trabalhar com a metodologia anterior procurou, através da sua Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica, diagnosticar, junto aos professores de História em exercício nas escolas de Uberlândia, quais eram os verdadeiros motivos da impossibilidade de aplicação da nova metodologia.

De acordo com seus diagnósticos, ficou constatado que um dos problemas mais comumente levantados foi de que:

¹⁸⁰ Pasta de Questionários LEAH.

A nova metodologia exige aulas mais dinâmicas, conseqüentemente, uma atualização constante dos professores. Somando-se a isto, há que se considerar o período em que foi implantado, de rápidas transformações no mundo contemporâneo. Neste contexto, dificilmente o professor conseguia acompanhar as mudanças, principalmente na conjuntura em que estava inserido”¹⁸¹.

Considerando esses fatos, iniciou-se naquele órgão a elaboração de projetos de aperfeiçoamento e atualização para os professores de História da rede pública estadual de Uberlândia e cidades sob sua jurisdição, os quais foram encaminhados à Secretaria de Estado da Educação, para sua apreciação e aprovação. Essa tramitação fez com que fossem colocados em prática somente a partir de 1992.

O motivo dessa demora, justificado pelo órgão, foi em parte pela exigência da burocracia do Estado mas, por outro lado, deve-se mais ao fato de o projeto não ser exclusivamente relacionado ao ensino de História e sim a todas as disciplinas ministradas nas escolas públicas de 1º e 2º graus de Uberlândia. E, ainda, trata-se de um projeto a ser executado a longo prazo, que deverá ter continuidade no programa a ser implantado¹⁸².

O primeiro projeto, ocorrido em 1992, foi oferecido aos professores de 07 escolas públicas da rede estadual de Uberlândia, através de cursos rápidos de curta duração, com carga horária de 04 horas/aula, onde desenvolveu-se o tema “Leitura e produção de textos em História”¹⁸³, ministrado por um professor especializado nesta área.

Em 1993 iniciaram-se novos projetos, com a mesma metodologia empregada no anterior que, devido ao êxito alcançado, por ter suprido uma carência entre os professores.

¹⁸¹ Essas informações foram concedidas por uma funcionária da 40ª Superintendência Regional de Ensino Uberlândia, lotada em sua Divisão de Dinamização da Ação Pedagógica.

¹⁸² Idem.

¹⁸³ Idem. Projeto: Cursos de Atualização 1992. “*História*”.

Foi sendo ampliado a um maior número de escolas públicas de Uberlândia e região, cujos objetivos e temas foram determinados de acordo com as necessidades dos professores e oferecidos a 22 escolas distribuídas entre os municípios de Uberlândia, Campina Verde e Prata.

Os conteúdos desenvolvidos nos cursos, a partir desse período, foram:

1993 - Nova Ordem Internacional: Crises e Transformações ocorridas (08 horas/aula);

Brasil: Contexto Sócio Político e Econômico atual;

América Latina: Situação Sócio-Política e Econômica no contexto atual (08 horas/aula), onde foram abordados os seguintes temas: 'Dominação Norte Americana', 'Conflitos', 'Crise Democrática', 'Narco Tráfico', 'Corrupção', 'Fome' e Conflitos Raciais";

Conflitos e Mudanças no Leste Europeu

Análise e Discussão do Programa de Ensino;

Técnicas e Recursos Didáticos;

Presidencialismo e Parlamentarismo;

Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem;

1995 - O trabalho com a História em quadrinhos:
A produção de música no ensino de História¹⁸⁴.

Com os objetivos de:

¹⁸⁴ Idem Cursos de atualização 1993. "*História*".

Propor alternativas para a melhoria contínua da qualidade do ensino aos profissionais [de História] que atuam nas escolas estaduais envolvidos neste projeto, desenvolvendo conteúdos programáticos de acordo com seus interesses e necessidades, visando a eficiência e eficácia das atividades a serem executadas, tendo em vista a minimização do alto índice de evasão e repetência¹⁸⁵.

Em 1995, a 40ª Superintendência Regional de Ensino, organizou encontros com professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental para discussão dos Programas oficiais de ensino, dentre eles o de História, os quais ocorreram nos dias 12/03/95 e 21/03/95 em Uberlândia, 10/04/95 em Araguari e no dia 08/05/96 em 08 municípios da jurisdição desta Superintendência.

10. O programa para o ensino Fundamental de História para 5ª a 8ª séries, em implantação, nas escolas públicas estaduais em Minas Gerais

O atual programa para o ensino fundamental de História para 5ª a 8ª séries foi elaborado pela SEE/MG, durante o período de 1991/94. Estabelece como meta a educação de “qualidade” para todas as crianças e adolescentes, através de uma escola dotada das condições indispensáveis para seu funcionamento, preparada para oferecer os conteúdos básicos que todos devem aprender¹⁸⁶.

Sua elaboração ficou exclusivamente a critério da equipe dos técnicos da SEE/MG, diferente da forma com que fora elaborado o programa/87 onde, apesar de todas as críticas a

¹⁸⁵ Idem.

¹⁸⁶ *Programa para o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries - História*. SEE/MG [1995].

seu respeito, houve a participação dos professores. A justificativa para a mudança na forma de agir, embora não esteja totalmente explícita no enunciado de sua apresentação, fundamentou-se na “ineficiência” dos resultados alcançados pelo programa/87, bem como a “capacidade” dos técnicos da SEE/MG para executar as mudanças sem a participação dos professores de História do Estado.

As ineficiências do programa/87 apontadas nesse diagnóstico, a serem superadas, foram as seguintes:

...falta de um plano de capacitação docente, capaz de preparar os professores para ensinar os conteúdos previstos;

- . falta de definição clara dos conteúdos básicos, já que em algumas disciplinas a sugestão era metodológica;
- . falta de escolas equipadas com livros, laboratórios e outros recursos didáticos destinados a viabilizar o modelo de ensino proposto;
- . o fato de que muitas escolas e muitos professores sequer tiveram acesso ao texto da proposta curricular;
- . a falta de adequação da proposta curricular às condições regionais ou locais¹⁸⁷.

A implantação desse programa vem sendo feita gradativamente, a partir de 1995, nas escolas da rede pública estadual de Uberlândia mas, durante o desenvolvimento deste trabalho, uma boa parte dos professores em exercício, ainda não tinham conhecimento desse fato. Alguns tópicos do programa anterior foram apresentados como problemas, o que não é novidade, porque várias produções científicas já alertavam para esses fatos. Nesse sentido, o programa faz um resgate sobre a ineficiência desses itens e procura concentrar esforços para retificá-los.

Dentre os itens problemáticos, selecionamos dois para uma avaliação:

- . a falta de um plano de capacitação docente, capaz de preparar os professores para ensinar os conteúdos previstos;
- . a falta de escolas equipadas com livros, laboratórios e outros recursos didáticos destinados a viabilizar o modelo de ensino proposto¹⁸⁸.

Quanto à falta de um plano de capacitação docente, o programa “revela” o óbvio, um problema que todos conhecem e que tem sido um dos maiores motivos de reivindicações, mas a solução nunca passou de promessas governamentais. Conforme enunciados do discurso que versa sobre o assunto, “Sabe-se, também, dos limites do processo educativo, devido às condições de trabalho e à própria concepção de ensino que tem sido perpetuada”¹⁸⁹, o que tem sido um dos grandes problemas para a sustentação do método e da visão de História do programa/87.

Em qualquer sistema de ensino a capacitação docente não pode ser desvinculada de uma atualização constante, pois o processo educativo exige um acompanhamento das mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, a profissão exercida nas escolas públicas deverá estar amparada por órgãos oficiais em relação ao incentivo e apoio à atualização constante.

O programa é consciente dessa condição e, para superá-la, propõe-se a realizar periodicamente uma avaliação sistemática sobre a aprendizagem dos conteúdos básicos. Ao detectar as ineficiências, propõe-se a oferecer atividades de atualização, o que consideramos válido, através de treinamentos intensivo para sua superação. No entanto, não esclarece a

¹⁸⁷ Idem, (Apresentação do programa). p. 1.

¹⁸⁸ *Programa para o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries - História*. SEE/MG [1995].

forma como serão realizadas, remetendo-nos à impressão de que ficarão apenas sob a responsabilidade do professor, sem que lhe sejam oferecidas as condições para executá-las.

Em relação aos equipamentos básicos, necessários ao desempenho normal das atividades nas escolas, os quais têm sido um problema histórico nas escolas públicas de Minas Gerais, o programa apenas cita:

Pretende-se garantir a todas as escolas públicas estaduais padrões básicos de funcionamento, quais sejam: os equipamentos de laboratórios, biblioteca e salas de aula e os recursos humanos devidamente capacitados para ensinar o que se propõe¹⁹⁰.

Nessa perspectiva, não temos garantia de que o problema poderá ser resolvido em um curto período de tempo mas, por outro lado, sabe-se que o atual Governo do Estado comprometeu-se com o Decreto nº 35.423/03-03-94, referente à política de “Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais”, assumindo um empréstimo de US\$ 150 milhões junto ao Banco Mundial, destinado à melhoria da qualidade no ensino.

Não temos dados econômicos para saber se esse valor seria suficiente para resolver os problemas de todas as escolas públicas de Minas Gerais, na forma em que foram apresentados. Nesse sentido, seria necessária uma análise sobre o projeto que deu origem a esse planejamento, o que não é objeto deste trabalho.

Uma avaliação sobre seus resultados seria premeditada. Porém, seus objetivos concentram-se na garantia de oferecer escolas em condições dignas de funcionamento, com professores treinados para o exercício da profissão e conseqüentemente a formação de

¹⁸⁹ *Programa de História 1º e 2º graus MG/87.* p.9.

alunos com capacidade de compreender a realidade que os cerca e, assim, agir coletivamente para a construção da cidadania.

O programa avança, na medida em que se propõe a rever os conceitos e retificar alguns pontos que têm se demonstrado inviáveis para a melhoria do ensino de História. Porém, fica muito restrito, visto que se limita a expor suas pretensões exclusivamente no que se refere ao aperfeiçoamento do corpo docente, à melhoria das escolas e ao tratamento especial aos alunos. Embora isto seja de fundamental importância para o programa, deixa de lado uma política de reestruturação e dignificação da carreira docente considerada, por vários estudos, fundamental e relevante para o bom êxito de qualquer proposta. Nesse sentido, não apresenta nenhuma previsão para mudanças.

12. Conclusão

O resultado dessa pesquisa confirma as precárias condições das escolas públicas de Uberlândia, atingidas tanto em suas estruturas físicas como humanas, refletindo assim a realidade da educação brasileira. Somando-se a esses fatores, os quais já são de difícil solução, deparamos com a má formação dos professores e uma total falta de estrutura física e administrativa, sem condições de dar suporte a suas ineficiências. Essa realidade repercute, em geral, negativamente sobre o trabalho pedagógico, à medida em que os objetivos, conteúdos e postura do professor no cotidiano da sala de aula são afetados.

Quanto ao conceito de História proposto pelo programa/87, a situação agrava-se ainda mais, porque a concepção de História por ele determinada sugere ao aluno

¹⁹⁰ *Programa para o Ensino Fundamental - História 5ª à 8ª séries*. [1995], p.1.

“...conhecendo e compreendendo a realidade que o cerca, não aceitar a ação dela sobre si...”¹⁹¹ e adquira condições de se organizar coletivamente para promover mudanças. Nossa pesquisa revelou que este objetivo é imaginário porque, na prática, poucos professores têm conseguido implementar a metodologia do programa. Na maioria das escolas esta metodologia continuou sendo trabalhada, salvo algumas exceções, justamente em oposição aos objetivos do programa.

Dentro desse processo, percebe-se que boa parte dos professores aderiram às determinações do sistema escolar, mantendo-se fiéis à hierarquia ou, o que é pior, acomodando-se em relação ao aperfeiçoamento e atualização profissional que, de alguma forma, era oferecido. Outros, conscientes de suas forças resistiram, procuraram contrapor-se a esse quadro desolador, propondo novos caminhos e soluções para os problemas.

Dentro dessa realidade, chegamos à conclusão de que todos acabaram sendo vítimas desse processo, e tudo indica que a mudança de programas, conceitos ou a metodologia do ensino de História nas escolas públicas não conseguirá atingir seus objetivos se não forem alteradas as estruturas que os mantêm. Isto somente será possível se houver uma vontade coletiva para as mudanças, acompanhada de uma luta constante, caso contrário o ensino de História continuará sendo praticado da mesma forma, sem alterações em sua metodologia e descompromissado da realidade social.

¹⁹¹ *Programa de História 1º e 2º graus MG/87.* p.9.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dilema e as perspectivas do ensino de História de 5ª a 8ª séries, ministrado nas escolas públicas estaduais de Uberlândia, durante a reforma do currículo de História/87, não podem ser analisados isoladamente do contexto educacional daquele período. Para compreendê-los precisamos, num primeiro momento, definir os segmentos responsáveis pelos benefícios e prejuízos: o Estado, representante de uma elite gestora, com pretensões de manutenção da sua hegemonia no poder, ou a sociedade civil, representada pela população de Uberlândia em geral e pelos professores de História, em especial?

Consideramos que todos tiveram responsabilidades neste processo. No entanto, os mais atingidos foram a sociedade Uberlandense e os professores de História, em especial, pelo fato de, pela primeira vez, ter surgido a oportunidade para a elaboração de um programa condizente com as aspirações atuais, sendo entretanto, impossibilitado de ser executado com dignidade pela própria estrutura educacional e política brasileira; quanto ao professor de História, por ter criado expectativas de melhorias em suas condições profissionais, sobretudo neste período, quando começava a surgir uma certa esperança por mudanças e melhorias para a classe.

No período das reformulações, todas as disciplinas escolares, sobretudo aquelas cujas metodologias de aplicação possuem uma relação mais estreita com o social, caso do ensino de História, estiveram sob o controle e a dependência dos interesses de uma política estadual, conseqüentemente, os programas oficiais foram elaborados para produzir resultados que estivessem de acordo com os interesses do Estado.

A análise que fizemos sobre o processo de industrialização brasileira e sua relação com a educação se tornou fundamental para compreendermos as ideologias de classe contidas nas reformulações dos programas de ensino, comprovando que a educação, dentro de uma economia capitalista, cuja lógica está nas relações de exploração e na apropriação das capacidades do homem, ficará impossibilitada de determinar a estrutura em que está inserida. Mas, por outro lado, poderá se constituir no principal instrumento de uma estratégia para impossibilitar os inconvenientes e promover a melhoria dessa mesma estrutura.

Neste contexto, as escolas, como instituições ligadas ao Estado, cujo conceito de “formação” está voltado para a formação de homens de acordo com os interesses do sistema, têm desconsiderado a essência de seu sentido. Analisando por esse parâmetro, pudemos confirmar que as escolas brasileiras vêm sendo utilizadas como instrumento ideológico de dominação e formação de mão-de-obra para dar sustentação ao capital, através de seu representante, o Estado, deturpando assim o seu conceito universal de formação e bem estar do homem.

Essas interpretações podem ser analisadas sob o ponto de vista de uma educação que não considera o homem como sujeito de seu processo. Partindo-se de uma sociedade dividida em classes, o Estado adotará, conseqüentemente, uma educação voltada para os

interesses de uma classe dominante, que pretende manter sua hegemonia. Por outro lado, se incorporar uma concepção crítica, considerando o homem comum como sujeito do processo educacional, assumirá os interesses de uma classe dominada.

As contradições existentes em sua própria evolução se evidenciam quando analisamos suas relações no período, em que se acentua o processo de industrialização brasileira, sob a influência da ideologia liberal, onde o conceito de educação veiculado pelo Estado deixou de considerar a formação de cultura geral para, também e principalmente, como ocorreu naquele momento histórico, situá-la como formadora de cidadãos em condições de se ajustarem ao sistema industrial. Neste sentido, as instituições escolares brasileiras passaram a assumir dupla funcionalidade: a formação de cultura geral, para uma classe privilegiada, e a de ajustamento ao sistema industrial, para a classe trabalhadora.

Vários estudos têm demonstrado que a escola não é uma instituição neutra, cujas funções se restringem apenas à reprodução social, mas também como um espaço de conflitos e lutas, onde seus agentes, constituídos pela sociedade civil, estão constantemente expondo, debatendo, produzindo e lutando por suas posições, as quais podem ou não estar em acordo com os interesses do Estado. Nessas condições, a escola brasileira tornou-se um local de lutas e contradições.

Esse processo acabou sendo reforçado pelo próprio movimento que deu origem ao **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional**, dirigido pelo Professor Fernando de Azevedo, que se empenhou em sua concretização. O Manifesto tinha como horizonte a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, baseado nos princípios da **Escola Nova** que, por sua vez, se manteve como um movimento revolucionário, com significativa repercussão para os rumos que tomou a educação brasileira. Suas pregações revelam seu

papel de instrumento de equalização de oportunidades, pressuposto que regulamentou e legitimou a doutrina liberal.

Apesar do empenho dos pioneiros da **Escola Nova**, na luta pela igualdade de oportunidades de educação a toda a população, as diferenças continuaram a existir, devido às condições e história de vida da população brasileira, composta em sua maioria pela classe trabalhadora, que não conseguiu concorrer em condições de igualdade com aqueles de classes mais favorecidas, uma vez que as escolas se organizavam para analisar aptidões valorizadas pela classe dominante.

Esse momento da história da educação brasileira foi marcado por profundas transformações da organização das formas de produção. A implantação da indústria teve como consequência a reformulação do sistema de ensino, que foi regularizado para atender às demandas dessa industrialização, o que vem confirmar a tese de que a educação brasileira tem sido utilizada para atender às mudanças do modo de produção. No entanto, como já citamos, as mudanças e as reivindicações para seu aprimoramento, podem ser conseguidas no contexto em que está inserida, através da organização da sociedade.

Nas perspectivas desse trabalho, fizemos uma análise sobre o paradoxo encontrado na condição de uma História marxista, incentivada e veiculada pelo programa oficial, num período de transição política, dentro do sistema capitalista dependente brasileiro, onde a “formação” do homem esta direcionada aos interesses econômicos. Neste contexto, nossas análises sobre as ideologias contidas nas reformulações da estrutura educacional brasileira, executadas a partir dos anos 30, tornaram-se fundamentais para uma compreensão atual sobre a prática do ensino da disciplina de História, a nível local.

Concluímos, portanto, que os programas de História, anteriores ao de 1987, se respaldavam em uma estrutura educacional que atendia perfeitamente às novas etapas do desenvolvimento do modo de produção capitalista urbano-industrial, onde a educação era direcionada para auxiliar a consolidação do Brasil como um país industrializado. Para modificar essa situação iniciaram-se movimentos de organização da sociedade civil, para reivindicar uma educação que atendesse melhor os interesses nacionais.

Foi a partir das lutas ideológicas travadas pela sociedade, representadas pelas forças tradicionais e renovadoras, que o Estado começou a ceder às reivindicações por mudanças. Com essa conotação, os rumos da educação foram sendo desviados para conciliar interesses entre as classes, por que naquele momento histórico, esta era uma estratégia conveniente ao Estado para dar respaldo ao novo modelo econômico. Neste sentido, as reformas de programas e de disciplinas escolares foram sendo adaptadas para atender ao momento histórico de transição.

No contexto em que estava situado o País não fazia sentido falar em igualdade de oportunidades, porque assim estar-se-ia negando os princípios do sistema capitalista, que sobrevive através dos mecanismos de desigualdades sociais. No entanto, o grupo que pretendia sua continuação no poder utilizou-se dessa ideologia para facilitar a montagem de uma estrutura para o sistema educacional brasileiro, a qual foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, de 1961.

Naquele momento histórico, a disciplina de História, sob a concepção positiva, foi exercida sem maiores problemas nas escolas brasileiras, durante todo o processo de reformulações das estruturas educacionais. Mas, no decorrer desse processo, sobretudo nos períodos marcados pelas crises, vai sendo criticada e se constituindo como uma disciplina

com tendências a elevar uma conscientização política na sociedade tornando-se, alvo de controle por parte do Estado. Isso porque, teoricamente, compete ao Estado reger as regras que determinam os rumos da educação e, nessas condições, o ensino de História, interferindo nos assuntos que se convencionou atribuir apenas à alçada do Estado, passou a sofrer retaliações, principalmente a partir das reformulações educacionais ocorridas durante o período do regime militar.

Minas Gerais seguiu essas mesmas tendências e o ensino de História, da mesma forma que nos outros Estados brasileiros, foi totalmente desarticulado de suas funções, sob o contexto das Leis 5.540, que reformulou o ensino superior, e a 5.692, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, para se constituir em Estudos Sociais, uma disciplina com finalidade de gerar um comportamento dócil e harmônico na sociedade. Esta condição perdurou até meados da década de 1980, quando se iniciaram novas relações de poder.

A partir das novas relações do Estado com a sociedade, com o reinício da democracia, iniciaram-se as mudanças de estratégia para manutenção da hegemonia e, para isso, foi preciso uma “abertura” no processo (mais aparente que real), uma vez que o próprio momento histórico em sua fase pós-ditadura militar impossibilitava uma política de reestruturação sem a participação da população. Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pela primeira vez na história da educação mineira, abriu espaço para a efetivação de um trabalho de análise e reformulação curricular no Estado, com a participação da comunidade escolar, gerando todo o processo de sua reformulação.

Analisando o processo da reformulação e da prática do ensino de História nas escolas de Uberlândia foi possível concluir que, apesar de ter sido um grande avanço, de

ter despertado o senso crítico no processo ensino e aprendizagem em História, não deixou de se constituir como um projeto que fez parte do plano de um partido político que visava, acima de tudo, a manutenção da sua hegemonia no poder.

Percebemos também que, durante o processo de elaboração e encaminhamento das propostas, ao mesmo tempo em que foi concedida a abertura política, com a participação “democrática” da sociedade na montagem do programa, foram sendo colocados obstáculos no seu encaminhamento e em seu conteúdo, sobretudo naqueles pontos que não estavam em acordo com as pretensões dos técnicos da SEE/MG, que já possuíam uma diretriz programática comprometida com o partido político.

As primeiras dificuldades puderam ser detectadas na elaboração e encaminhamento da proposta à SEE/MG, por haver fortes indícios de que esta não acataria a opinião dos professores, não se mantendo fiel à verdadeira opinião da maioria. Ficou revelado que, no momento da reformulação, o conhecimento sobre o ensino de História enquanto Ciência, conforme ficou determinado, era dominado apenas por uma minoria dos professores em Minas Gerais e que em Uberlândia a realidade era a mesma. Esta afirmação foi demonstrada em várias etapas das investigações ocorridas durante o desenvolvimento desse trabalho.

Para reafirmar essa constatação podemos levar em conta as pretensões e comprometimento do governador do Estado, Sr. Tancredo Neves, em relação à política adotada pelo partido ao qual era ligado (PMDB) no momento da reformulação. Haja vista que uma de suas metas de governo era neutralizar o poder daqueles que permaneciam com fortes influências conservadoras em setores estratégicos da máquina administrativa,

sobretudo na SEE/MG onde nomeia, para ocupar cargos estratégicos de direção e decisão competentes profissionais de tendências marxistas.

Alguns relatos e depoimentos orais levantados no decorrer da pesquisa alertam para esse fato, embora não tenhamos encontrado nenhum documento escrito que pudesse comprová-lo. As análises e ligações desses fatos nos dão provas de que o programa de História/87 não foi elaborado democraticamente pelos professores do Estado de Minas, como foi divulgado, e sim manipulado dentro da Secretaria para atender seus interesses emergentes, contradizendo, portanto, o sentido de seu caráter democrático.

Uma outra revelação sobre sua ineficiência aparece na questão da má formação profissional, bem como da falta de conhecimento científico e de comprometimento ideológico dos professores em relação ao programa. Esta é, sem dúvida, uma afirmação procedente, porém há que se levar em conta o processo de formação (Estudos Sociais) dos professores que atuavam nas escolas públicas naquele período e, ainda, a falta de estímulos provocada pela perda de autonomia e pelas condições de trabalho a que foram submetidos.

Somando-se a isto, uma das reivindicações urgentes que apareceram com maior incidência, pela maioria dos que participaram da elaboração da proposta de Uberlândia, foi a de uma política salarial condizente com a profissão do professor. Este vinha se submetendo a exercê-la em péssimas condições de trabalho, em escolas públicas que em sua maioria não possuíam estrutura física e material de funcionamento, para atender alunos de posição sócio-econômica subalterna, sem condição de adquirir os materiais básicos para o acompanhamento da disciplina. E, ainda, a falta de um planejamento em condições de oferecer a esses professores uma política digna de aperfeiçoamento e atualização.

Apesar de todos os obstáculos decorrentes de sua implantação, a metodologia do programa que passou a eleger a História enquanto Ciência, nas escolas públicas de Minas Gerais, cumpriu suas determinações, na medida em que, no momento em que o País passava por um processo de reestruturações, não haveria uma outra metodologia que pudesse, ao mesmo tempo, eliminar sua metodologia tradicional e eleger uma nova visão de História, conscientizando alunos e professores de sua valorização e participação no processo de construção da própria História. Acreditamos, portanto, que sua implantação foi relevante naquele momento histórico.

No entanto, contestamos a intencionalidade da política exercida em todo o processo de consolidação do programa e a forma como foi imposta para ser executada nas escolas públicas de Uberlândia. Desprezou-se um momento de vontade explícita de mudanças para se levar ao debate, sem pretensões políticas de disputa de hegemonias, um programa sério, comprometido com a qualidade do ensino de História de 5ª a 8ª série do 1º grau, o qual poderia se tornar de grande relevância para as mudanças pretendidas, uma vez que se respeitassem as principais aspirações da maioria daqueles que nele estiveram envolvidos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças ocorridas no programa de História de 5ª a 8ª séries do 1º grau em Uberlândia, obteve êxitos em relação à introdução de uma nova visão da História, a qual passou a desprezar aquela visão ultrapassada, contida no método positivista, que discriminava o homem comum para colocá-lo como sujeito do processo de transformações, exigindo, portanto, novas reflexões a seu respeito. Mas, em relação à continuidade dessas pretensões, podemos dizer que não se conseguiu atingir os objetivos, pela dificuldade de materializar sua consolidação.

BIBLIOGRAFIA E FONTES CITADAS

ALEM, João Marcos. “Representações Coletivas e História Política em Uberlândia”. In:

História & Perspectivas, nº 4, Uberlândia, Coordenação do Curso de História da Universidade Federal de Uberlândia: jan/jun de 1991, pp. 79-102.

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos. “Integração Universidade/Escola de 1º Grau: Uma Experiência”. In: ***Cadernos de História***, nº 1, Uberlândia, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia: jan/dez de 1990, pp.63-70.

ALVARENGA, Nízia Maria. ***As Associações de Moradores em Uberlândia: Um estudo das práticas sociais e das alterações nas formas de sociabilidade.***, São Paulo: PUC-SP, junho de 1988. (Dissertação de Mestrado).

ARANHA, Maria L. Arruda. ***História da Educação***. 1ª edição, São Paulo: Editora Moderna Ltda, 1990.

ARANTES, Jerônimo. ***Memórias Históricas de Uberlândia***. 2ª edição, Uberlândia: Editora Zardo, 1982.

BARDIN, E.R. ***Análise de Conteúdo***. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARR, Edward H. ***O que é História ?*** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

CARDOSO, Fernando Henrique. ***Política e Desenvolvimento em Sociedades Dependentes***. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª edição, 1978.

_____ & FALETTO, Enzo. ***Dependência e Desenvolvimento na América Latina***. Rio de Janeiro: Zahar, 6ª ed. 1981.

CASTELLS, Manoel. ***Cidade, Democracia e Socialismo***. A experiência das Associações de Vizinhos de Madri, trad. de Glória Rodrigues, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

COUTINHO, Carlos Nelson. ***Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político***. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

CUNHA, Célio. ***Educação e Autoritarismo no Estado Novo***. São Paulo: Editora Cortez Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. ***Educação e Desenvolvimento Social no Brasil***. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A. 5ª edição, 1980.

_____. ***Educação Estado e Democracia no Brasil***. São Paulo, Cortez: 1991.

_____. *A Universidade Reformada: O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1988.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira - Católicos e Liberais*, 4ª ed., São Paulo: Cortêz Editora Autores Associados, 1988.

DÂNGELO, Newton. *Escolas sem Professores: O rádio educativo nas décadas de 1920/40*, São Paulo: PUC, 1994. (Tese de Mestrado)

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10ª edição, Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira, São Paulo: Melhoramentos, Fundação de Material Escolar, , 1978.

DURKHEIM, Émile. *Os pensadores*. Seleção de textos de José Arthur Giannotti, trad. de Carlos A. Moura, São Paulo: Editora Abril Cultural, 1978.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* 2ª ed. São Paulo: Editora Alfa- Omega, , 1979.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada (São Paulo e Minas Gerais, anos 70 e 80)*, São Paulo: FFLCH/USP, 1991. (Tese de Mestrado)

FRANCIS, David George e ALMEIDA, L. Pereira. “Colegiado como Estrutura de Poder nas Escolas Estaduais de 1º e 2º graus”. In: *Anais do V Encontro Estadual de História: Cidade e Poder - ANPUH*, Uberlândia: 20 a 25 de julho de 1986, pp. 91-92.

FRANCO, Aléxia Pádua. “É Possível Ensinar História na Escola que Temos?” In: *Cadernos de História*, nº 1. Uberlândia, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, Universidade Federal de Uberlândia: 1990. pp. 55-62.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade* 6ª edição, São Paulo: Editora Moraes, 1986.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GOODE, William e HATT, Paul K. *Métodos em Pesquisa Social*. 4ª edição, trad. Carolina Martucelli Bori, São Paulo: Cia Editora Nacional, , 1972.

IANNI, Octávio. *A formação do Estado populista na América Latina*. 2ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1989.

LAGOA, Ana. “História, o bonde que a escola perdeu”. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural, Novembro de 1991. p.10-19.

LIMA, Danilo. *Educação Igreja e Ideologia: Uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1978.

MAYER, Fredrick. *História do pensamento educacional*. Trad. Helena Maria Camacho, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã (I-Feuerbach)* 3ª edição, Trad. de José C.B. e Marc A, Nogueira, São Paulo: Livraria /Ciências Humanas, 1982.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Editora Ática S/A, 1988.

NADAI, Elza. “Estudos Sociais no primeiro Grau”. In: *Em Aberto*, Brasília: ano 7, nº 37, jan/mar. 1978.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepção de Mundo no Ensino de História de 5ª a 8ª séries na Escola Estadual em Minas Gerais (1959-1979)* Uberlândia: UFU, 1993, (Dissertação de Mestrado).

_____. “Resistência a novas propostas de História nas Escolas Estaduais”, In: revista *Educação e Filosofia*, Deptº de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG: vol. 5 e 6, nº 10 e 11 - jan/dez. 1991, pp. 115-126.

PILLETTI, Nelson. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: Vol. 13, nº 2, jul/dez de 1987, p. 68.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 4ª edição, Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1983.

RUIZ, João Alvaro. *Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos*. São Paulo, :Editora Atlas, 1979.

SALLES, Iraci Galvão. *Trabalho, Progresso e Sociedade Civilizada*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

SAVIANI, Dermerval. *Educação Brasileira - estrutura e Sistema*, 5ª edição, São Paulo: Editora Saraiva, 1983.

_____. *Política e Educação no Brasil*, 2ª edição,. São Paulo: Cortez Editora, Editores Associados, 1988.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 5ª edição, Trad. de Maria P. Duarte e revisão de Carlos R.F. Nogueira, São Paulo: Martins /Fontes, 1991.

SOARES. Beatriz Ribeiro. *Habitação e Produção do Espaço em Uberlândia*. São Paulo: FFLCH/USP, 1988, (Dissertação de Mestrado).

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. *A Avaliação no Contexto da Ação Pedagógica do Professor de História*. Uberlândia: UFU, 1995, (Dissertação de Mestrado).

XAVIER, Maria Elizabete S.P. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas: Papirus Editora, 1990.

VILLALTA. Luiz Carlos. "O Programa Curricular de História do estado de Minas Gerais: Uma análise crítica" In: *Cadernos de História*, nº 5. Laboratório de ensino e Aprendizagem em História da UFU, 1994, pp. 5-18

PERIÓDICOS

EM ABERTO - Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação, Brasília: ano 7, nº 37, jan/mar. 1988.

REVISTA MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR - *História Visão da Área*, nº 6/7 Documento 5, CO-DOT-PSG-Sa - 002/92 - Prefeitura do Município de São Paulo Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: 1992.

REVISTA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL São Paulo: *Serviço Escolar*, da Editora do Brasil S/A, Série de divulgação, Folheto nº 1, 1943.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, nº 83, vol. XXXVI - jun/set. de 1961.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. vol. 13, nº 2, jul/dez. 1987.

REVISTA EDIÇÃO ESPECIAL. *Uberlândia Cem anos (1888-1988). O Perfil de uma cidade vencedora*. Uberlândia MG: Produção ABC Propagandas S/A, 1988.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (AGB) Seção Uberlândia. *O espaço Rural de Uberlândia no ano de seu centenário*. Cadernos de Geografia nº 2, dezembro de 1988.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UFU. *Herança/Mudança A Universidade em Transformação*. N° 0 [1987].

O LIVRO DIDÁTICO EM DISCUSSÃO. Revista do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História da Universidade Federal de Uberlândia, n° 2, Uberlândia: jan/95.

CADERNOS DE HISTÓRIA. Revista do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História da Universidade Federal de Uberlândia, n° 1, 1990.

CADERNOS DA ANDES. *Propostas das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira*. n° 2, Juiz de Fora: jul/ 1986.

ANAIS do V Encontro Estadual de História *Cidade e Poder* - ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Uberlândia: 20 a 25 de julho de 1986.

DIDÁTICOS

PROGRAMA DE ADMISSÃO AO CURSO GYMNASIAL *Primeiras Lições de História do Brasil*. Livraria Paulo de Azevedo & Cia, São Paulo: 1928.

NETTO, Coelho & BILAC, Olavo. *A Pátria Brasileira*. Educação Moral e Cívica para alunos das Escolas Primárias, São Paulo e Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940.

GOMES, Alfredo. *História do Brasil*, 4ª série, São Paulo: Primeira Edição, Edições e Publicação Brasil, 1940.

DOCUMENTOS

BRASIL-MEC - *Relatório da 1ª Reunião de Consultores da Área de História*. Brasília: 08 de maio de 1981.

_____. - Sub-Secretaria de Desenvolvimento Acadêmico da SESu/MEC. *Relatório de 2ª Reunião de Consultores da Área de História*. Brasília: 04 e 05 de novembro de 1981.

_____. - Ministério da Educação e Cultura, Comissão Nacional de Moral e Civismo e Fundação Nacional de Material Escolar. ***Diretrizes 1977*** - “Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros” Brasília: 22 de agosto de 1977.

_____. - Ministério da Educação e do Desporto, ***O Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais***, versão preliminar, novembro de 1995.

_____. - Ministério da Educação e Cultura, ***Nornas para registro de Professor e especialistas de educação***. Portaria nº 790, de 22/10/76.

_____. - Ministério da Educação e Cultura, ***Normas para registro de Professor e especialistas de educação***. Portaria nº 399/89 de 28/06/89.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado da Educação “Programa de Ensino do Primeiro Grau” ***Estudos Sociais***, 3º vol. [1971].

_____. - Secretaria de Estado da Educação, Superintendência Educacional. ***Programa de História 1º e 2º graus***. Belo Horizonte: julho de 1987.

_____. - Secretaria de Estado da Educação. ***Programa para o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série “História”***. Belo Horizonte: [1995].

_____. - 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - ***Escolas Estaduais de 1º e 2º graus de Uberlândia***: Dados de 1995.

_____. - 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - ***Escolas Particulares de: Pré-Escolar; Ensino Fundamental e Ensino Médio***. Dados de 1995.

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. ***V Seminário Regional sobre [a] Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação***. Documento Final, 21 a 25 de setembro de 1981.

Universidade Federal de Uberlândia, Coordenação do Curso de História. ***Processo nº 95/81, Parecer nº 95/81 “Proposta para Consolidação da Estrutura Curricular do Curso de História***. 04 de junho de 1981.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. ***A reformulação do Currículo de História - 1º grau em Minas Gerais***. Boletim Informativo nº 2, Uberlândia, UFU, dezembro de 1986.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História. ***Relatório de Atividades desenvolvidas (1982 a 1992)***. Uberlândia: UFU, 1992.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. ***Relatórios de Prática de Ensino de História (1989 a 1994)***. Uberlândia: UFU, 1994.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História. ***Relatórios e Questionários de Pesquisa (1989)***. “Anseios dos Professores de História (5ª a 8ª séries do 1º grau) e Organização Social e Política (1ª a 4ª séries do 1º grau) em relação ao aperfeiçoamento profissional e troca de experiências didático-pedagógicas” Uberlândia: UFU, 1989.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História. ***Semana de História- 25/10/95***. Acervo/Video, Uberlândia: UFU, 1995.

UBERLÂNDIA, Prefeitura Municipal - Secretaria Municipal de Planejamento. ***Banco de Dados Integrados***, vol. II, 1995.

SÃO PAULO, - Diário Oficial do Estado de São Paulo, Suplemento Especial “Secretaria da Educação” ***Lei 5.692 - 11 de agosto de 1971. Pareceres, Deliberações e Resoluções dos Conselhos Federal e Estadual de Educação***. São Paulo: 09 de fevereiro de 1973.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário “Expectativas de aperfeiçoamento”

EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO A SUAS ATIVIDADES DE APERFEIÇOAMENTO:

1. Você sente necessidade de aperfeiçoamento? sim().....não()

2. Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar com o ensino de **Organização Social e Política** e/ou **História**? _____

3. O que o Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História poderia fazer para tentar superar essas dificuldades? (sugestões) _____

4. Qual a sua disponibilidade para desenvolvimento das atividades específicas no item anterior?

- Dias da semana: _____

- Turnos.....manhã ().....tarde ().....noite ()

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS:

5. Você tem alguma experiência no ensino de **O.S.P.B.** e/ou **História** que gostaria de divulgar? sim ().....não ()

6. Como você gostaria que o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História promovesse essa divulgação?

- através de publicações () organização de encontros () outros ()
quais?

7. Faça um pequeno resumo dessa(s) experiência(s):

DADOS PESSOAIS:

8. Nome _____

9. Endereço _____

10. Escola em que atua _____

11. Grau de ensino 1º grau ()... 2º grau ()

12. Série(s) em que atua _____

13. Habilitação _____

14. Se tem licenciatura... curta ()... plena ()

15. Outros cursos ()... quais? _____

ANEXO II

Questionário “Prática de Ensino de História”

“FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Dados Gerais

Nome do Estabelecimento: _____

Rua: _____

Telefone: _____ Bairro _____ Cidade _____

Entidade Mantenedora:	Particular ()	Federal ()
	Municipal ()	Fundação ()
	Estadual ()	Convênio ()

Delegacia que pertence: _____

Período de funcionamento Manhã () Tarde () Noite ()

Graus que a escola mantém e respectivo número de alunos:

1º grau () nº de alunos _____

2º grau () nº de alunos _____

Habilitações _____

Outro(s) qual(is) _____

2. Organização Material

2.1. Prédios

Construídos especificamente para escola ()

Adaptado..... ()

Atende as necessidades da escola: _____ Sim..... ()

Razoavelmente ()

Não..... ()

Conservação: boa () regular () ruim ()

Número de salas de aulas: _____

Salas ou ambientes especiais:.....Sim () Não ()

Se afirmativo, qual(is) _____

ANEXO II

2.2. Área Livre para recreação adequada: Sim () Não ()

Local para esporte: Sim () Não ()

2.3. Mobiliário adequado: Sim () Não ()

2.4. Equipamentos:

Projektor de filmes ()

Projektor de slides ()

Gravador ()

Outros () Qual (is) _____

2.5. Serviços prestados à clientela:

Serviço médico () Orientação educacional ()

Serviço dentário () Curso para pais ()

Assistência Social () Curso de extensão dos alunos ()

Reunião com pais ()

2.6. Associação de pais e mestres: Não () Sim ()

Se afirmativo: Com a colaboração da escola? _____

2.7. Biblioteca: Sim () Não ()

3. Estrutura da Escola:

3.1. Equipe técnica (cargos, funções e nível de formação)

Diretor: efetivo () contratado () designado () eleito ()

Principais funções do diretor_____

Formação universitária: Sim () Não ()

Vice-Diretor: efetivo () contratado () designado () eleito ()

Formação universitária: Sim () Não ()

Coordenador pedagógico: efetivo () contratado () designado ()
não tem ()

Funções_____

Formação universitária Sim () Não ()

3.1.2. Corpo docente:

Número de professores_____ Número de professores de História_____

3.1.3. Clientela:

Sexo masculino_____ Sexo feminino_____ Categoria sócio econômica____

3.1.4. Critério de distribuição por classe (turma)

Acaso () Aproveitamento () Ordem alfabética () Ordem de
matrícula () outros ().

3.1.5. Bibliotecária:

Sim () Não ()

3.1.6. Número de serventes:_____

3.1.7. Professor eventual:

Sim () Não () Quantos? _____

3.1.8. Secretárias:

Sim () Não () Quantas? _____

FICHA N° 2 - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA OBSERVADA

1. Dados Gerais:

Série _____ Turno _____

Número de alunos _____

Idade média dos alunos _____

Nível sócio-econômico dos alunos: _____

Renda Familiar: de 0 a 3 Sal. Min. () de 4 a 10 S.M ()
acima de 10 S.M. ()

Número de aulas semanais de História _____

2. Caracterização do professor:

Habilitação _____

Se tem licenciatura especificar:

Plena () Curta ()

Tipo e nome da escola em que graduou:

Privada () _____

Pública () _____

Ano em que concluiu a graduação: _____

Aperfeiçoamento:

Especialização () _____
 Extensão () _____
 Outros () _____

Tempo de experiência profissional na área _____
 Situação funcional: efetivo () _____ Contratado () _____
 Carga horária semanal de trabalho _____
 Turno em que trabalha: matutino () vespertino () noturno ()

3. Desempenho pedagógico:

Livro didático.....Sim () Não ()

Título e autor do livro didático _____

Tipo de aula mais frequente _____

Atividades didáticas de apoio:

Análise de textos ()

Produção de textos ()

Pesquisa bibliográfica ()

Pesquisa de campo ()

Análise de obras literárias ()

Análise de documentos ()

Apresentação de slides ()

Apresentação de filmes ()

Outros () Especificar _____

Programa curricular adotado _____

Especificar os itens do programa _____

A relação **professor/aluno** se caracteriza por:

franqueza () democracia () honestidade () confiança mútua ()

hierarquia () autoritarismo () chantagem () repressão ()

desconfiança () outros _____

A relação **aluno/aluno** se caracteriza por:

solidariedade () companheirismo () colaboração () amizade ()

confiança () agressividade () egocentrismo () competitividade ()

)

desconfiança () outros _____

A relação **aluno/professor** (atividades didáticas)
 interesse () atenção () colaboração () desempenho () satisfação ()
)
 apatia () participação () desconfiança () outros _____

Dificuldades apontadas pelo professor para seu desempenho didático: _____

Sugestões do professor para solucionar os problemas apontados _____

ANEXO III

Processo de elaboração do programa de História MG/87

Uberlândia, 13 de fevereiro de 1996.

Caros professores,¹⁹²

Estamos desenvolvendo uma pesquisa na área do ensino de História de 1º grau da rede pública estadual de Uberlândia, para saber sobre a suposta “ineficiência” de sua prática de 5ª a 8ª séries. Nesse sentido, sabendo que você tem atuado como professor dessa disciplina, durante esse período, gostaríamos que nos auxiliasse respondendo este questionário.¹⁹³

1. Você tem conhecimento das formas de elaboração do programa de História de Minas Gerais/87? Não ()

¹⁹² Neste trabalho não citaremos nomes, iremos considerar apenas suas respostas.

¹⁹³ Endereço p/ envio dos questionários: Rua João Balbino, 213 - Santa Mônica.

CEP: 38406-230

Sim () - Faça uma breve exposição sobre as formas de elaboração.

2. Segundo o enunciado de sua apresentação, a reformulação fora “*fruto de um trabalho coletivo*” entre os professores recrutados pela SEE/MG e DRE’s. Você concorda com isso? Sim ()

Não () - porque?

3. Você acha que o programa de História/87 de 5ª a 8ª séries conseguiu atingir

aos objetivos a que se propunha. Sim ()

Não () - Porque?

4. Qual sua opinião sobre do novo programa para o “Ensino Fundamental de História de 5ª à 8ª série”, em implantação em Minas Gerais?

ANEXO IV

Carta de repúdio

Uberlândia, 14 de novembro de 1986.

À

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
DA COMISSÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE UBERLÂNDIA.

A nossa tentativa de elaborar uma proposta alternativa para reformulação curricular tem sido dificultada pelos procedimentos burocráticos da 26ª Delegacia de Ensino de Uberlândia.

Inicialmente participamos juntamente com a Delegacia, de duas reuniões previstas no cronograma da Secretaria da Educação. Na segunda reunião discutimos a impossibilidade de realizar a reforma curricular em prazo tão restrito e com a participação excessivamente limitada dos professores.

Decidimos então, de acordo com a Delegacia, propor metodologia alternativa para o trabalho. Surpreendemo-nos com a omissão da Delegacia na continuidade do processo (inclusive com o corte de ponto dos professores, antes garantido). Apesar dessa ausência, elaboramos a proposta anexa e propuzemo-nos a promover reflexões e estudos sobre a situação do ensino de História e as possibilidades de mudanças curriculares.

Preocupados com o cumprimento do cronograma estabelecido pela Secretaria da Educação mantivemos contato com a Delegacia, obtendo informações contraditórias e, algumas vezes, incorretas. Resolvemos, então, procurar pessoalmente a DRE para um conhecimento da situação. Foi aí que nos certificamos de que não houve o encontro regional devido ao fato dos professores de Uberaba (por sinal apresentarem um programa elaborado sem a participação de nenhum professor de 1º e 2º graus do Estado) terem sido informados de que não tinhamos proposta. O mesmo argumento foi utilizado para impedir nossa participação no encontro estadual. Entretanto, nossa proposta fora enviada à revelia do nosso conhecimento (Uma representante da Delegacia conseguiu uma cópia através de um artifício).

Consideramos tal comportamento um desrespeito à ética profissional e aos interesses dos professores comprometidos com uma proposta real de mudanças do ensino de História.

Repudiamos tal atitude e exigimos ser tratados com respeito!

Comissão de elaboração desta Proposta:

- Maria de Fátima Ramos de Almeida - UFU
- Selva Edilamar Guimarães Fonseca - ESEBA
- Gizelda Costa da Silva - UFU
- Paulo de Barros Machado - UFU
- Rosilene Aparecida da Silva - E.E. Luizote I
- Luiz Antonio Barbosa Pereira - E.E. Américo Rennê Gianetti
- Newton Dângelo - E.E. Honório Guimarães
- Silma do Carmo Nunes - E.E. Uberlândia
- Sebastião Vianeí - E.E. Uberlândia
- Gilmar Alves Machado - E.E. Mal. Castelo Branco
- Leide Divina Alvarenga - E.E. Clarimundo Carneiro
- Shirley de Lourdes Menezes - E.E. Uberlândia.

